



**Joana Filipa  
Nunes Dinis**

**Sensibilizar para a Diversidade: Valorizar a Língua  
das Crianças Ciganas**





**Joana Filipa  
Nunes Dinis**

## **Sensibilizar para a Diversidade: Valorizar a Língua das Crianças Ciganas**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, realizado sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro



Dedico este trabalho aos meus pais e irmã, pelo apoio e compreensão.



## **o júri**

Presidente

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene da Rocha Miguéis**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro.

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (arguente).

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).





## agradecimentos

À minha orientadora Filomena Martins, por me ajudar sempre a evoluir contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pela disponibilidade constante e pelo incentivo nesta fase final, fundamental para a conclusão deste trabalho.

À minha colega de diáde Cátia Ferreira e, acima de tudo, grande amiga, por me acompanhar desde o início nesta etapa, por partilhar comigo os bons e maus momentos, por ser o meu grande pilar neste percurso e por me ter apoiado e ajudado sempre. Um grande obrigada!

À orientadora cooperante, Laura Abade, por me ter recebido da melhor forma, por todos os exemplos de boas práticas na infância, os quais irei seguir como exemplo durante o meu futuro profissional.

Às crianças com as quais tive oportunidade de implementar o projeto, bem como a todos os seus familiares que se demonstraram recetivos, especialmente às famílias das crianças ciganas, por terem colaborado com tanta alegria e empenho no nosso projeto.

À minha família, por estar ao meu lado, por apoiar um dos meus grandes sonhos e pela compreensão, imprescindível nesta fase. Um obrigada especial, pois sem vocês não seria possível chegar até aqui.

Ao meu namorado, por acreditar em mim, pela força incansável transmitida, por não me deixar ir “abaixo”, por me fazer perceber que realmente sou capaz e por me incentivar a nunca desistir e a chegar até ao fim.

A todos os meus amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para o meu bem-estar, ajudando-me no bom desenvolvimento deste trabalho, por se demonstrarem sempre disponíveis e por estarem ao meu lado neste percurso.

Muito obrigada!



## palavras-chave

abordagens plurais, sensibilização à diversidade linguística, educação intercultural, línguas minoritárias, caló.

## Resumo

Observamos ao nosso redor, cada vez mais, uma enorme diversidade de línguas e culturas que se cruzam diariamente, fruto do mundo globalizado em que vivemos. Consequentemente, também nas escolas está patente a diversidade, sendo imprescindível a adoção de novas estratégias educativas.

Assim, as abordagens plurais das línguas e culturas, nomeadamente a sensibilização à diversidade linguística, têm ganho progressivamente mais significado, sendo um contributo para a consciencialização plurilingue e metalinguística e para a promoção de atitudes positivas e de respeito pelo Outro.

Em consonância com esta realidade, o principal objetivo deste estudo é compreender de que forma poderá o/a educador/a sensibilizar para a(s) língua(s) das crianças falantes de outras línguas, para além do português, particularmente das crianças ciganas, contribuindo para a sua valorização. Para tal, foi desenvolvido um projeto de intervenção-investigação, com crianças ciganas e não ciganas, intitulado *Eu, Tu e o Chico*, posto em prática em contexto de educação pré-escolar.

Este projeto adotou uma metodologia de investigação qualitativa com características de investigação-ação, tendo sido utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados como a observação direta, notas de campo, registos audiovisuais, fichas de identificação de letras e um jogo.

Após concretizada a análise dos dados recolhidos, concluímos que através de várias atividades com o caló e o português, nomeadamente atividades de comparação entre as duas línguas, proporcionámos o re(conhecimento) do caló e a valorização da identidade linguística e cultural de todas as crianças, assim como o desenvolvimento de atitudes positivas e de abertura à diferença linguística e cultural.



**Keywords**

pluralist approaches, awakening to languages, intercultural education, minority languages, caló.

**Abstract**

An ever-increasing diversity of languages and cultures surrounds us. They interact on a daily basis, a consequence of the globalized world we live in. Consequently, this diversity is present in schools, requiring the employment of new educational strategies.

Thus, the approaches of languages and cultures, namely the language diversity awareness, have been becoming more and more meaningful. These approaches contribute to raising plurilingual and metalinguistic awareness and to promoting positive and respect-each-other attitudes.

In consonance with this reality, the main objective of this study is to understand the ways in which a teacher may raise children's awareness towards speakers of languages other than Portuguese, in particular gypsy children, contributing to their appreciation. To this end, a project of intervention-investigation with gypsy and non-gypsy children was developed. The project was named *Eu, Tu e o Chico* (in English, *I, You and Chico*) and was applied in the context of pre-school education.

In this project, we adopted a methodology consisting of qualitative investigation, with research-action characteristics. Several instruments and data collection techniques were used, including direct observation, field notes, audiovisual recording, letter identification cards and a game.

After the analysis of the collected data, we concluded that, through several activities with the caló language and Portuguese, including the contrast between both languages, we taught the children to recognize the caló language, to recognize the value of all children's language and cultural identity, and to develop a positive attitude and be more open to cultural and language differences.



## Índice Geral

Índice de quadros .....	iii
Índice de figuras .....	iii
Índice de gráficos .....	iii
Lista de abreviaturas .....	iv
Lista de anexos .....	iv
 <b>Introdução</b> .....	 <b>1</b>
 <b>Capítulo I – Educação para a Diversidade Linguística e Cultural</b> .....	 <b>7</b>
1. Abordagens plurais das línguas e das culturas .....	9
1.1 A sensibilização à diversidade linguística .....	10
1.2 A abordagem intercultural .....	16
2. Integração curricular das abordagens plurais no pré-escolar .....	20
 <b>Capítulo II - Diversidade Linguística na Península Ibérica e Comunidades Ciganas</b> .....	 <b>23</b>
1. A diversidade linguística na Península Ibérica .....	25
1.1. As línguas da Península Ibérica – Breve panorama .....	25
1.2. Línguas minoritárias e regionais em Portugal .....	26
2. As comunidades ciganas .....	29
2.1. Ciganos: estereótipos e escolaridade .....	29
2.2. As línguas das comunidades ciganas da Península Ibérica .....	32
 <b>Capítulo III - Orientações Metodológicas do Estudo</b> .....	 <b>35</b>
1. Metodologia do estudo .....	37
2. Questões e objetivos de investigação .....	40
3. Projeto de intervenção .....	41
3.1. Inserção curricular da temática .....	41
3.2. Caracterização do contexto de intervenção .....	44
3.3. O grupo de crianças .....	45
3.4 O grupo-alvo .....	46
3.5. Objetivos de intervenção do projeto .....	50
4. Descrição do projeto de Intervenção .....	50
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	66
 <b>Capítulo IV - Apresentação e análise de dados</b> .....	 <b>69</b>
1. Metodologia de análise de dados .....	71
2. Análise e discussão dos dados .....	75
2.1. Conhecimentos .....	75
2.1.1. Conhecimento da existência da língua da comunidade cigana .....	75
2.1.2. Conhecimento de palavras em caló .....	78

2.1.3. Conhecimento da bandeira portuguesa e da bandeira do povo cigano.....	85
2.2. Capacidades.....	89
2.2.1. Comparação entre palavras da língua portuguesa e da língua da comunidade cigana residente na freguesia .....	89
2.2.2. Pronunciar palavras em caló .....	91
2.2.3. Reconhecimento da sua identidade.....	94
2.3. Atitudes e Valores.....	97
2.3.1. Motivação nas atividades .....	97
2.3.2. Abertura ao Outro .....	104
3. Síntese dos Resultados .....	105
<b>Conclusões .....</b>	<b>109</b>
<b>Referência Bibliográficas.....</b>	<b>117</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>127</b>



## **Índice de quadros**

Quadro 1- Sessões do projeto de intervenção educativa .....	51
Quadro 2- Categorias de análise e unidades de registo .....	74

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Declínio das línguas minoritárias no mundo .....	16
Figura 2 – Características de uma abordagem no currículo para a diversidade....	21
Figura 3 –Capa do livro.....	52
Figura 4 – Marcação do trajeto do povo cigano no planisfério ....	54
Figura 5 – Mascote do projeto.....	54
Figura 6 – Decoração da bandeira do povo cigano .....	55
Figura 7 – Cartões com palavras em português e caló ....	57
Figura 8 – Construção do <i>puzzle</i> ....	58
Figura 9 – Procura das pistas no jogo “À procura do Chico” .....	58
Figura 10 – Realização da ficha de identificação de letras iguais ....	60
Figura 11 – Construção do Dicionário .....	62
Figura 12 – Exposição de trabalhos na Feira Linguística e Cultural .....	65
Figura 13 – Feira Linguística e Cultural .....	65
Figura 12 – Demonstração das danças típicas da cultura cigana ....	65

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Idades do grupo de crianças.....	45
--	----

## **Lista de abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SIE – Seminário de Investigação Educacional

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

LM – Língua Materna

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CELM – Carta Europeia das Línguas Minoritárias

JI – Jardim de Infância

## **Lista de anexos**

Anexo 1 – Planificações das sessões

Anexo 2 – Recursos materiais utilizados nas sessões do projeto

Anexo 3 – Livro “A história do Ciganito Chico” - adaptação concretizada pela díade com a participação das crianças

Anexo 4 – Mascote do projeto - *Chico*

Anexo 5 – Panfleto do encontro de comemorações do Dia Internacional do Cigano

Anexo 6 – Fichas de identificação de letras comuns

Anexo 7 Transcrições de excertos selecionados dos registos audiovisuais





# Introdução



Vivemos num mundo globalizado, cada vez mais plural, confrontando-se algumas das nossas escolas com uma grande heterogeneidade de línguas e culturas. Assim sendo, torna-se imprescindível atender a esta diversidade desde os primeiros anos de escolaridade, sensibilizando-se para a diversidade linguística e cultural.

O presente trabalho surge de um percurso formativo realizado no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional (A1 e A2) e de Prática Pedagógica Supervisionada (A2) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, foi-nos proposto a realização de um projeto de intervenção educativa que pudesse, de alguma forma, dar conta de uma parte do percurso realizado, essencialmente no âmbito destas unidades curriculares.

A realização de diversas pesquisas e leituras permitiram-nos a construção do enquadramento teórico para o presente estudo, centrado na sensibilização à diversidade linguística, mais propriamente no (re)conhecimento e valorização da língua das crianças de etnia cigana presentes no nosso contexto de intervenção, com a finalidade educativa de promover o desenvolvimento da identidade individual e cultural de cada criança bem como o respeito pela diversidade linguística e cultural.

Para dar resposta à problemática deste estudo, considerou-se pertinente começar-se por compreender qual a importância de educar para a diversidade linguística e cultural, dada a sociedade em que vivemos nos dias de hoje. Como tal, emerge a necessidade de se integrar no currículo diversas formas de educar e sensibilizar para esta diversidade, adotando-se novas estratégias e práticas, logo desde os primeiros anos de escolaridade. Assim sendo, desde o Pré-Escolar, torna-se fulcral a adoção de abordagens mais plurais das línguas e culturas na escola. Estas abordagens didáticas englobam atividades de ensino/aprendizagem que envolvem em simultâneo várias línguas e culturas, como é o caso da sensibilização à diversidade linguística e da abordagem intercultural, nas quais nos focámos.

Nesta linha orientadora, para a construção do capítulo I, foram analisados vários estudos desenvolvidos no âmbito da SDL que comprovam a importância de se sensibilizar para várias línguas, inclusive línguas minoritárias, desde os primeiros anos de escolaridade, como forma de proporcionar novas aprendizagens linguísticas, contribuindo para uma formação ética e plurilingue das crianças. Quando falamos em atender às línguas minoritárias possuímos como fundamentos, para além da consciencialização de que é preciso valorizar, sem discriminar toda a diversidade

linguística e cultural existente, o objetivo de desenvolver atitudes positivas face ao Outro, reconhecendo o igual valor de todas as línguas e culturas e da sua importância para cada comunidade. Com isto, pretende-se que estas não sejam motivos de discriminação e/ou exclusão das crianças, mas elementos preponderantes na construção da sua própria identidade. Um fator importante a ter em conta neste processo é o declínio que se faz sentir na diversidade linguística global devido à glotofagia isto é, à substituição de línguas minoritárias pelas maioritárias (dominantes), à não transmissão das línguas minoritárias às gerações mais novas, originando o desaparecimento das mesmas (cf. Blanchet, 2015).

Ainda no que diz respeito às abordagens plurais, mais especificamente à abordagem intercultural, no capítulo I é feita referência à multiculturalidade, apresentando-se uma definição para a mesma. A multiculturalidade remete para a existência de diversas culturas numa sociedade, enquanto a interculturalidade já nos dá indicação da interação entre culturas baseada no respeito pela diversidade (Conselho da Europa, 2008; Ramos, 2007).

Neste sentido, é mais uma vez aclarada a relevância da adoção de uma abordagem intercultural nas escolas como forma de esbater os preconceitos, atitudes de racismo e xenofobia, problemas de identidade e dificuldades psicológicas e de integração social. Para tal, o educador deve construir um perfil específico, com predisposição para aceitar e reconhecer as diferenças, valorizando-as. Deste modo, abordou-se o perfil do educador neste âmbito no enquadramento teórico deste trabalho, uma vez que seria importante tomar conhecimento do mesmo e reconhecê-lo, tendo em conta o contexto de intervenção pedagógica da PPS A2, a Educação Pré-Escolar. Para finalizar o capítulo I do quadro teórico, fala-se da necessidade acrescida da reavaliação do currículo atribuindo-lhe diversas características compatíveis com a educação para a diversidade, integrando nele as abordagens supramencionadas.

Uma vez que o projeto concebido envolvia duas línguas e culturas distintas e, tendo em conta uma das línguas, o caló, era completamente desconhecida para nós, achou-se fundamental a inserção de um segundo capítulo focado na diversidade linguística na Península Ibérica, uma vez que a língua da comunidade cigana abordada no nosso estudo é falada na Península Ibérica. Neste capítulo, considerou-se importante a realização de pesquisas sobre o panorama geral das línguas na Península Ibérica e, para além disto, a compreensão do tipo de valorização ou



proteção que é dada pelos organismos oficiais às línguas minoritárias, de forma a impedir a sua desvalorização e perda ou extinção, terminando com a análise à *Carta de Proteção das Línguas Regionais e Minoritárias*.

Posto isto, direcionámos o nosso estudo para as comunidades ciganas, compreendendo os estereótipos que se constituem em torno desta comunidade e a integração das crianças ciganas nas escolas portuguesas, uma vez que o nosso estudo está centrado na educação. Finalizando este capítulo, assim como o nosso enquadramento teórico, considerámos importante a inclusão de um último tópico relativamente às línguas das comunidades ciganas da Península Ibérica.

Atendendo a estes pontos supramencionados e ao contexto em que realizámos a PPS A2, composto por crianças de etnia cigana, foram elaboradas as sessões do nosso projeto. Como tal, optámos por utilizar as línguas das crianças presentes na sala, nomeadamente o caló, derivado do romani, falado pelas crianças de etnia cigana da comunidade escolar, para além do português, língua materna da maioria das crianças. Assim, foi possível elaborar um projeto que se focalizou na comparação entre estas duas línguas e no (re)conhecimento e valorização do caló enquanto língua minoritária e de identidade linguística e cultural, não esquecendo a importância de realizar uma abordagem à cultura das comunidades ciganas para as crianças ciganas e não ciganas. Esta necessidade tornou-se mais evidente devido às crianças ciganas não terem um conhecimento sobre a sua própria língua materna, mostrando, por vezes, atitudes de inibição para a sua utilização no espaço escolar, sentindo-se desvalorizadas. Com as atividades planeadas, pretendeu-se desenvolver em todas as crianças atitudes positivas de respeito pelo Outro, assim como de valorização e (re)conhecimento da sua própria cultura e da cultura do Outro, através da partilha da diversidade cultural, investindo numa educação intercultural.

O estudo sobre as temáticas referidas no enquadramento teórico, no nosso ponto de vista, não se pode dissociar do projeto de intervenção, pois sem a abordagem de todos estes pontos não era possível desenvolver um projeto no âmbito desta temática, nem intervir, concebendo atividades adequadas para a recolha de dados, como forma de dar resposta à problemática em questão. Em suma, é crucial, em contextos educativos de diversidade étnica, ter uma preocupação não só com a cultura, como com a língua destas crianças, encarando esta diversidade como uma riqueza e mote para diversas aprendizagens. Assim, os educadores devem ter

formação adequada, tendo em conta as línguas maternas das crianças, muitas vezes línguas minoritárias.

Após relacionarmos o enquadramento teórico com o projeto de intervenção/investigação, importa abordar a metodologia de investigação utilizada neste estudo, assim como falar mais pormenorizadamente do projeto de intervenção, terminando com as técnicas e instrumentos de recolha de dados: foi este o nosso objetivo no capítulo III.

Para terminar, apresentamos e analisamos os dados recolhidos durante o projeto, iniciando o capítulo IV com a metodologia utilizada para a análise de dados e com a apresentação das categorias que regeram a nossa análise de dados. Deste modo, partimos para a análise dos dados, retirando conclusões e sintetizando os dados recolhidos e os resultados obtidos. Finalizando, apresentamos as conclusões finais, refletindo essencialmente sobre os contributos do nosso estudo e suas limitações para nós, assim como para as crianças.

# **Capítulo I**

Educação para a Diversidade Linguística e Cultural



## 1. Abordagens plurais das línguas e das culturas

As nossas escolas patenteiam uma grande diversidade de crianças com diferentes origens. Assim sendo, surge a necessidade de se desenvolverem novas abordagens e práticas na infância, nomeadamente no âmbito da educação linguística.

O ensino e a aprendizagem de línguas contribuem para a promoção de atitudes e competências favoráveis ao contacto com pessoas de diferentes culturas, sendo importantes intermediários no desenvolvimento de cidadãos capazes de intervir na sociedade dos dias de hoje (Andrade, Sá, Bartolomeu, Martins, Melo, Santos, & Simões, 2003). O conceito de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tem assentado em conjeturas inadequadas, na medida em que “remete para um locutor ideal, capaz de dominar e gerir diferentes dimensões de uma língua que, de algum modo, é exterior ao sujeito que aprende” (*ibidem*, p. 492).

As abordagens didáticas que trabalham com uma língua e cultura de forma isolada, tendo como base o desenvolvimento de uma competência comunicativa apenas numa língua específica, designam-se abordagens singulares (Lourenço, 2013). No entanto, face à diversidade linguística e cultural que se faz sentir, emerge a necessidade de se adotarem abordagens plurais das línguas e das culturas, definidas como “didactic approaches which use teaching/ learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, Pietro, Lörincz, Meissner, Schröder-Sura, & Noguerol, 2007, p.7). Segundo Lourenço (2013), estas abordagens são “abordagens didáticas que trabalham com várias línguas ou variedades de uma língua e com várias culturas e que visam o desenvolvimento do *repertório linguístico* dos/as falantes e a construção de uma *competência plurilingue e intercultural* ao longo da vida” (Lourenço, 2013, p. 375).

Beneficiando das abordagens aclaradas anteriormente, os alunos desenvolvem a consciência da diversidade linguística e cultural, a curiosidade e o interesse perante a mesma, a sua capacidade para observar/analisar as diferentes línguas, compreendendo ainda de que forma as línguas podem servir para estabelecer relações de comunicação entre as diferentes culturas (cf. Candelier, 2004).

Candelier et al. (2007) diferenciam quatro tipos de abordagens plurais: a didática integrada, a intercompreensão, a abordagem intercultural e a sensibilização à diversidade linguística (SDL). É nestas últimas que situaremos o nosso estudo.

### 1.1. A sensibilização à diversidade linguística

Com a universalização da educação, o acesso à escola foi alargado, originando, assim, a presença de uma heterogeneidade de línguas e culturas, etnias e grupos sociais nas nossas escolas, desde os primeiros anos. As novas *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (OCEPE, 2016), disponíveis em documento para consulta<sup>1</sup>, aquando da enunciação dos princípios educativos, referem a necessidade de o educador ter em conta o meio cultural de todas as crianças, valorizando-o e respeitando-o. Assim, reconhecemos que cada criança tem de ser vista como um ser único, com características, necessidades e interesses individuais, possibilitando o desenvolvimento máximo das suas potencialidades.

Já na *Carta Europeia do Plurilinguismo*, é definida como primeira missão para a escola a fomentação de uma aprendizagem da língua ou línguas nacionais, como base para todas as aprendizagens, fazendo-se referência à importância de investir na língua materna (LM), pois desta forma, desenvolver-se-á uma melhor compreensão do mundo (*Observatório Europeu do Plurilinguismo*, 2009).

Assim sendo, a criança ao estar exposta a uma escolarização numa língua diferente da sua língua materna necessita de uma educação em torno de modelos bilingues, sendo importante investir na língua materna da criança. Este investimento não prejudica o desenvolvimento das aptidões de literacia na língua maioritária (ILTEC, 2003-2005). Desta forma, o desenvolvimento de aptidões de literacia em língua materna, bem como o desenvolvimento de aptidões de literacia na língua não materna devem estar presentes na escolarização da criança. Consequentemente, os alunos alcançam melhores níveis de aptidão em língua não materna caso tenham sido escolarizados na LM (ibidem).

Vivemos num mundo globalizado e de movimentos migratórios que se fazem cada vez mais sentir, tornando a diversidade linguística e cultural cada vez mais presente no nosso dia-a-dia, na nossa sociedade, inclusive nas escolas. Com a diversidade presente nas escolas, surgem as desigualdades, destacando-se as diferenças entre os alunos. Deste modo, considera-se imprescindível atribuir à escola o papel de desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de respeito e

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-de-infancia/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar-consulta-publica>

valorização da diversidade de línguas e culturas, o respeito e valorização da diversidade de gênero, diferenças físicas, de etnia, de religião, etc. Assim como de redefinir as suas práticas e políticas educativas, com base no desígnio de formar cidadãos conscientes/críticos, curiosos e abertos ao mundo, respeitadores das diferenças linguísticas e culturais, valorizando-as.

Torna-se, portanto, um dos grandes desafios da educação “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (cf. Delors, 1996). Na mesma lógica, surge a necessidade de combater a discriminação e preconceitos geradores de conflitos e de exclusão, sendo necessário lutar por uma melhoria da qualidade educativa, de forma a promover a equidade na educação (Unesco, 1998). Deste modo, é necessário encarar a diversidade como um fator de enriquecimento para a escola, valorizando as diferenças étnicas e culturais, atendendo e respeitando todas as crianças, fomentando uma igualdade de sucessos. Na mesma linha de pensamento, Unamuno (2011) afirma a necessidade de encarar a diversidade linguística como uma riqueza cultural que cada pessoa possui. Neste sentido, a mesma autora sublinha ainda a importância da construção de atitudes positivas, e a necessidade dos alunos revelarem curiosidade perante as diferentes línguas, de forma a desenvolverem aprendizagens significativas.

Pelo exposto, torna-se fulcral educar para a diversidade, tornando os alunos conscientes da diversidade linguística e cultural que os envolve e, através disto, proporcionar novas aprendizagens linguísticas, contribuindo para a formação de uma competência plurilingue (Martins, 2008).

Quando ouvimos falar em competência plurilingue, automaticamente associamos à palavra plurilinguismo, e mais especificamente a uma educação plurilingue. Um dos principais objetivos da educação plurilingue é levar as crianças a tomar consciência da sua identidade e da dos outros, desenvolvendo uma consciência da linguagem, refletindo e analisando a mesma (Lourenço e Andrade, 2011).

Importa ainda esclarecer o que se compreende por plurilinguismo. De acordo com Beacco & Byram (2007) no *Guide for the development of language education policies in Europe* o plurilinguismo consiste em

“an unexceptional ability shared by all speakers. Plurilingual ability may remain latent or only be developed with respect to varieties very close to

the first language. One of the roles of language education policies is to make speakers aware of this potential, to value it as such and to extend it to other varieties. In this way, individual plurilingual ability, which is a shared form of relationship to languages, is one of the preconditions for maintaining the multilingualism of communities” (p.38).

Isto é, pode ser visto como uma capacidade comum partilhada por todos os falantes que usam em graus diferentes uma ou mais línguas para comunicar e pode permanecer oculta ou só desenvolver-se com respeito a variedades muito perto da primeira língua (ibidem).

O plurilinguismo pode ser visto em duas aceções, como valor e como competência. A primeira assume o plurilinguismo como base para os alunos encararem a diversidade como um fator positivo, valorizando-se e valorizando o Outro, desenvolvendo a curiosidade e interesse por diversas experiências linguísticas e culturais. A segunda no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) onde é feita uma alusão ao plurilinguismo como competência:

“acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p.23).

Seguindo esta lógica, também Beacco & Byram (2007) fazem referência à diversidade linguística e ao plurilinguismo, mencionando a competência plurilingue “that can be acquired: all speakers are potentially plurilingual in that they are capable of acquiring several linguistic varieties to differing degrees, whether or not as a result of teaching. The aptitude for acquiring languages is natural and therefore within everyone’s grasp” (p. 38). Mais especificamente, todos os falantes quer seja por via da aprendizagem formal ou não, são capazes de adquirir competência linguística em



diferentes línguas, sendo que todos possuímos uma aptidão natural para a aquisição e aprendizagem de línguas. Não se pretende que esta competência seja perfeita, mas que se compreenda “como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogênea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (Andrade *et.al.*, 2003, p. 493).

Para analisarmos a competência plurilingue de um indivíduo podemos verificar a forma como este se relaciona com o Outro, isto é, que potencialidades traz para o indivíduo este relacionamento, tanto ao nível do desenvolvimento da comunicação, como social, cognitivo e afetivo (*ibidem*).

Adicionalmente, reconhece-se ainda a competência plurilingue e intercultural, definida por Beacco & Byram (2010), mas desta vez no documento *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* como uma “ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgroups and contexts, and enrich that repertoire while doing so”(p.8). Esta aceção remete para a capacidade de comunicar e interagir com pessoas de diferentes meios culturais e contextos, usando um repertório plural de recursos linguísticos e culturais e, com isto, enriquecendo-o.

Abordados estes conceitos, retomamos a construção do nosso quadro teórico focalizando-nos na SDL, enquanto uma abordagem plural das línguas.

Quando falamos em abordagens plurais e construção/desenvolvimento de uma competência plurilingue devemos dar atenção à relação que é feita entre umas e outra. Candelier et al. (2007) referem a importância de se deixar de olhar para a competência plurilingue e intercultural como uma coleção de competências distintas e separadas, mas sim uma competência que abrange as várias línguas. Isto é, as variedades do repertório linguístico de cada falante não podem ser tratadas separadamente, mas sim como uma única competência. Assim sendo, a SDL como abordagem plural permite a construção e o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural de cada indivíduo. Como consequência, os indivíduos desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes perante as línguas e culturas com as quais contactam (Candelier et al., 2007). Como já referido, a sala de aula é um espaço de encontro entre diversas línguas e culturas, em que os alunos se relacionam entre si, assim sendo a adoção de abordagens plurais é fulcral para que

estas línguas e culturas sejam encontradas, exploradas e valorizadas como objetos de aprendizagem (cf. Candelier et al., 2007) contribuindo-se para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural das crianças.

A SDL pressupõe que os alunos desenvolvam aprendizagens curriculares que promovam

“a construção da identidade pessoal, livre e responsável que terá que caracterizar o novo cidadão europeu, aberto a todas as línguas e culturas, aberto aos outros e capaz de integrar e gerir a variedade e complexidade de informações a que acede pelo contacto com a diversidade” (Martins, 2008 p.163).

Ao desenvolverem estes aspetos enunciados anteriormente, os alunos aceitam e respeitam o Outro, assumindo-se como fazendo parte da diversidade, e ainda assim, desenvolvem bases para realizarem aprendizagens no domínio da língua materna, apresentando-se também mais disponíveis para a aprendizagem futura de línguas. Unamuno (2011), chama a atenção para os alunos desenvolverem “actitudes positivas y curiosas hacia las lenguas, de manera de construir un aprendizaje significativo” (p.9).

Para Candelier (1998/2003, cit. por Martins, 2008, p.171), a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) apresenta as seguintes finalidades educativas:

- “a) Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas: 1. De abertura à diversidade linguística; 2. De motivação para a aprendizagem de línguas;
- b) Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna;
- c) Desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural.”

A SDL, para promover o contacto com diferentes línguas e culturas, pode-se apoiar nas diferentes línguas e culturas existentes na sala de aula, como ponto de partida para a aprendizagem de línguas e dos saberes relativos às línguas. Para tal,

pode partir dos conhecimentos prévios dos alunos ou servir-se dos repertórios linguístico-comunicativos das crianças da sala para conjuntamente se fomentarem aprendizagens de línguas, desenvolvendo-se as capacidades metalinguísticas/metacomunicativas. Assim, os alunos podem compreender melhor o mundo que os rodeia e, como já referenciado, desenvolvem a competência plurilingue e intercultural que lhes permite o relacionamento com os outros linguística e culturalmente diferentes, isto é, potencia a mudança de atitudes face à diversidade, atitudes estas geralmente de negação e discriminação.

Na mesma linha de pensamento, Lourenço (2013) defende que se deve promover o contacto com diversas línguas e variedades linguísticas, até mesmo línguas que não fazem parte do currículo escolar, dando como exemplo as línguas minoritárias, as línguas do país e do mundo (cf. Lourenço, 2003, p. 153). Desta forma, estaremos a fomentar uma consciencialização da diversidade linguística e cultural existente, com o objetivo de desenvolver atitudes positivas face ao Outro, reconhecendo o igual valor de todas as línguas e culturas e a sua importância para cada comunidade e para cada sujeito em particular. Resumidamente, pretende-se que os alunos se respeitem mutuamente, interagindo e valorizando as suas línguas e culturas e as dos colegas de sala, desenvolvendo aprendizagens relativamente às línguas. Assim, pretende-se dar a conhecer as mesmas, não fazendo destas motivos de discriminação e/ou exclusão.

No domínio da educação de infância, as OCEPE fazem referência, na área de Expressão e Comunicação, à “sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem um sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento direto ou correspondência, e se assume com um carácter lúdico e informal” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1997, p. 73). Podemos encarar esta referência como um aspeto positivo, na medida em que é mencionada a importância da sensibilização a uma dada língua, no entanto, do ponto de vista da SDL, a sensibilização deve ser feita a várias línguas e não apenas a uma língua como é referido nas OCEPE (1997), adotando-se abordagens de carácter plural e não singular.

A diversidade linguística deve ser vista como uma riqueza, um património cultural universal que está em perigo (Unamuno, 2011). Na mesma linha de pensamento, Luísa Maffi no site *terralingua*, refere-se à existência de línguas em perigo, isto é, línguas em extinção. A autora explica este facto fazendo alusão à

ascensão de línguas dominantes como o inglês, espanhol, chinês e português. Segundo dados expostos no site supracitado, entre 1970 e 2005, houve um declínio de 20% da diversidade linguística global.

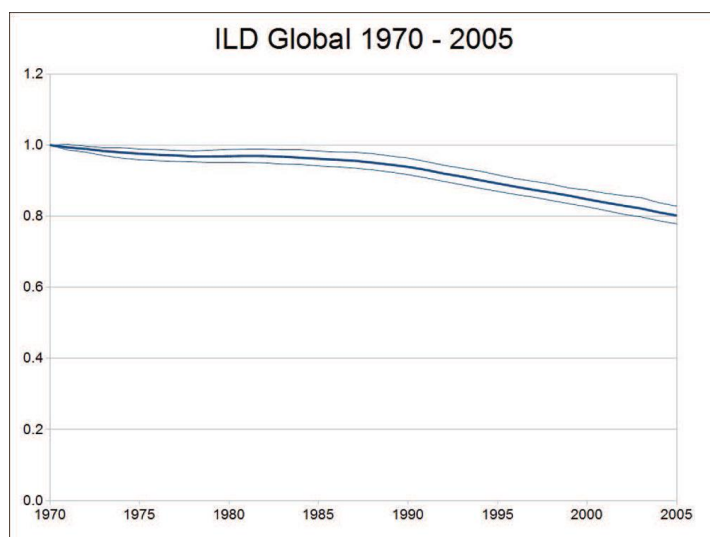


Fig.1.: Declínio das línguas minoritárias no mundo

Fonte: <http://www.terralingua.org/overview-bcd/extinction/>

Este declínio deve-se à população que está a trocar as línguas minoritárias pelas maioritárias (dominantes) e ainda, ao facto das línguas minoritárias não estarem a ser transmitidas às gerações mais novas.

Compete-nos preservar o património linguístico da humanidade e, assim, atenuar o avanço da extinção desta diversidade, sensibilizando para a diversidade linguística através do desenvolvimento de projetos com atividades que se focalizem, por exemplo, no reconhecimento da possibilidade das línguas se extinguirem, na comparação entre línguas, nomeadamente na discriminação de sons linguísticos, no trabalho em torno das línguas da mesma família e da consciência metalinguística (cf. Unamuno, 2011).

## 1.2. A abordagem intercultural

Como anteriormente referido, a sociedade está cada vez mais multicultural nos dias que correm. Desta forma, a multiculturalidade que se faz sentir na sociedade deve ser encarada como um valor, devendo este ser reconhecido e apreciado por

todos. O Conselho da Europa (2008), no *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*, refere que o termo *multiculturalidade* traduz “a existência empírica de diferentes culturas e a sua capacidade de interagirem num determinado espaço e no seio de uma determinada organização social” (p. 13-14).

Nas escolas é notória uma grande diversidade cultural. Desta forma, para além da necessidade de sensibilização para a diversidade linguística é fulcral a adoção de uma abordagem intercultural. Com isto, acresce a responsabilidade da passagem do multiculturalismo para o interculturalismo, nomeadamente através da fomentação das relações entre culturas, sem invalidar a identidade de cada uma (cf. Ramos, 2007). Este trabalho deve ser realizado logo desde a educação pré-escolar, para que, desde cedo, as crianças desenvolvam atitudes de tolerância, respeito e valorização das diferentes culturas.

A educação a partir do Outro e a partilha de saberes fazem parte do processo de interculturalidade. Contudo, esta educação baseada no Outro, só acontece quando os alunos primeiramente aprenderem a gostar de si próprios, ultrapassando as divergências sob as diferentes culturas (cf. Peres, 2006).

Segundo Aguado (1995), a abordagem intercultural pode ser definida como

“uma abordagem educativa baseada no respeito e apreço pela diversidade cultural. É dirigida a cada um/a e a todos/as os membros da sociedade como um todo, propondo um modelo integrado de envolvimento na educação das e dos estudantes que combine todos os aspetos do processo educativo de tal forma que possamos atingir oportunidades iguais/resultados para todos/as, ultrapassar o racismo nas suas várias manifestações e estabelecer a comunicação e competência intercultural” (cit. por Soeiro & Pinto, 2006, p.115).

As diferenças subjacentes entre culturas geram, muitas vezes, atitudes de racismo e preconceito, levando as crianças migrantes a sentirem-se vulneráveis. Em certos casos, as crianças desenvolvem problemas de identidade sentindo-se menosprezadas e inseguras, acrescentando-se as dificuldades psicológicas e de integração social (Ramos, 2007).

Ao educador cabe o papel responsável de encarar a cultura como uma riqueza, anulando preconceitos através de metodologias e estratégias educativas que

deem a conhecer o Outro (cf. Bizarro & Braga, 2004), contribuindo para uma melhor e mais fácil adaptação social e escolar das crianças. Desta forma, estará a fomentar nas crianças o desenvolvimento da competência intercultural que

“makes it easier to understand otherness, to make cognitive and affective connections between past and new experiences of alterity, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one’s own cultural group and environment” (Conselho da Europa, 2010, p.4).

Consequentemente, as crianças desenvolvem a competência intercultural beneficiando de uma mudança na sua forma de agir, pensar, aceitar, valorizar, respeitar e viver. De acordo com o *European Wergeland Centre*, no documento intitulado *Reconhecimento de competência intercultural*, os sujeitos são competentes interculturalmente após desenvolverem atitudes positivas, capacidades e conhecimentos sobre a diversidade envolvente.

Uma das problemáticas associadas às crianças migrantes e de minorias étnico-culturais é o insucesso e abandono escolar, devendo-se estes a fatores linguísticos, culturais e psicológicos, assim como à instabilidade e exclusão social e cultural em que vivem e o distanciamento das suas famílias relativamente à cultura escolar (ibidem).

O educador deve, igualmente, possuir uma predisposição para aceitar, respeitar e reconhecer as diferenças, preservando a identidade cultural e promovendo a integração social dos alunos de diferentes culturas existentes na escola. A identidade cultural tem de ser encarada como

“uma riqueza estimulante que acrescenta as possibilidades de florescimento da espécie humana, incitando a cada povo, a cada grupo, a nutrir-se do seu passado, a acolher os contributos externos compatíveis com as suas características próprias e a continuar assim o processo da sua criação própria” (Unesco, 1992, cit. por Peres, 2000, p.65).

Deste modo, numa perspetiva sócio-política, a educação intercultural deve proporcionar a coesão social, o exercício da cidadania, facultando uma igualdade de

oportunidades e de sucessos aos alunos migrantes e de minorias étnico culturais (cf. Ramos, 2007).

Iniciando o trabalho em torno desta abordagem plural, o educador promove uma educação intercultural, no sentido de ajudar os alunos a descobrirem-se a si próprios (Bizzarro & Braga, 2004). Estes devem descobrir a sua identidade e, posteriormente, reconhecer a existência de outras identidades, a existência do Outro.

Nesta linha orientadora, apresentamos a definição de Educação Intercultural de Peres, encarada como a “descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos os seres humanos” (Peres, 2006, p.129). O mesmo autor distingue ainda a educação intercultural apresentando-a como um “projeto educativo que valoriza a diversidade sócio-cultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação” (2000, p.67). O educador deve, assim, “conhecer a história, costumes, padrões da vida familiar, valores, comidas e linguagem dos grupos representados na sala de aula” (ibid., p. 280), envolvendo os alunos no ensino, aproveitando as suas experiências vividas, e ainda, possuir uma posição crítica face aos materiais escolares disponíveis com vista a uma abordagem intercultural.

Para além disto, um aspeto não menos importante é o envolvimento das famílias na educação, no sentido de se incluir as mesmas nas atividades da escola, podendo as famílias trazer para a escola as suas culturas, dando a conhecer as suas tradições, costumes e valores.

Em suma, com a educação intercultural não se pretende apenas o desenvolvimento de conhecimentos sobre a diversidade, mas sim que se deixe de olhar para o Outro como uma ameaça. Em contrapartida, este deve ser visto como alguém com quem seja possível desenvolver objetivos e partilhar projetos (Peres, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Delors (1996) afirma ser através da compreensão dos outros que cada um se conhece melhor a si mesmo, reforçando a ideia de cada indivíduo definir-se “em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas” (p. 49).

Sendo a escola um espaço de encontro das diferenças, de pluralidade de culturas que convivem entre si e aprendem juntas, as crianças de grupos étnico-culturais não devem ser julgadas no que diz respeito às suas capacidades. Cabe à

escola o papel preponderante de criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral de cada criança.

Finalizando, é imperioso reconhecer todas as culturas como fazendo

“parte do património comum da humanidade. A identidade cultural de um povo renova-se e enriquece-se em contacto com as tradições e valores de outros povos. A cultura é diálogo, intercâmbio de ideias e experiências, apreço de outros valores e tradições; no isolamento, esgota-se e morre” (Peres, 2000, p.65).

## **2. Integração curricular das abordagens plurais no pré-escolar**

Atualmente, a problemática sobre o currículo escolar ganha cada vez mais relevo, na medida em que se fala da necessidade de educar para a diversidade linguística e cultural e na inovação nas práticas e materiais pedagógico-didáticos.

Como referido anteriormente, é reconhecida a importância da adoção de abordagens plurais, capazes de ir ao encontro das necessidades da sociedade atual. Assim, também o currículo escolar é um aspeto a ter em conta, na medida em que este, ainda hoje, é encarado por muitos como sendo apenas um “conjunto articulado de normativos programáticos” (Roldão, 1999, p.47). Por conseguinte, esta conceção de currículo reflete, em muitos casos, a reduzida mudança das práticas e mentalidades educativas.

Com base em Roldão e Spodek & Saracho, Lourenço (2013) apresenta-nos uma definição de currículo como “todo o conjunto de experiências planeadas e proporcionadas pela escola a um indivíduo e que são socialmente reconhecidas como necessárias, de modo a promover a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão” (p.128-129).

O currículo não pode ser visto como uma síntese de conteúdos programáticos que os alunos de uma dada escola, numa dada sociedade, devem apreender (cf. Roldão, 1999), uma vez que a aprendizagem dos alunos não passa apenas pelos conteúdos mencionados nos programas.

No jardim de infância a necessidade de se reorganizar o currículo é crescente. Assim, o currículo deve integrar a sensibilização à diversidade linguística.



Essencialmente, pretende-se que o jardim de infância se torne um espaço de educação inclusiva e aberto à comunidade, isto é, fomentador da participação das crianças, tornando-se estas seres críticos e autónomos na sociedade global. Este currículo pretende ainda uma educação para a igualdade que proporcione o desenvolvimento das potencialidades da criança, com vista a uma maximização dos resultados.

Para dar resposta às necessidades dos alunos e da sociedade, o currículo tem de incluir muito mais do que uma lista de conteúdos disciplinares, devendo sim abarcar todas “as vivências compartilhadas de experiências culturais, ou seja, um processo educativo em construção permanente” (Torres González, 2002, p. 138).

Segundo Lourenço (2014), o currículo deve abarcar diversas características:

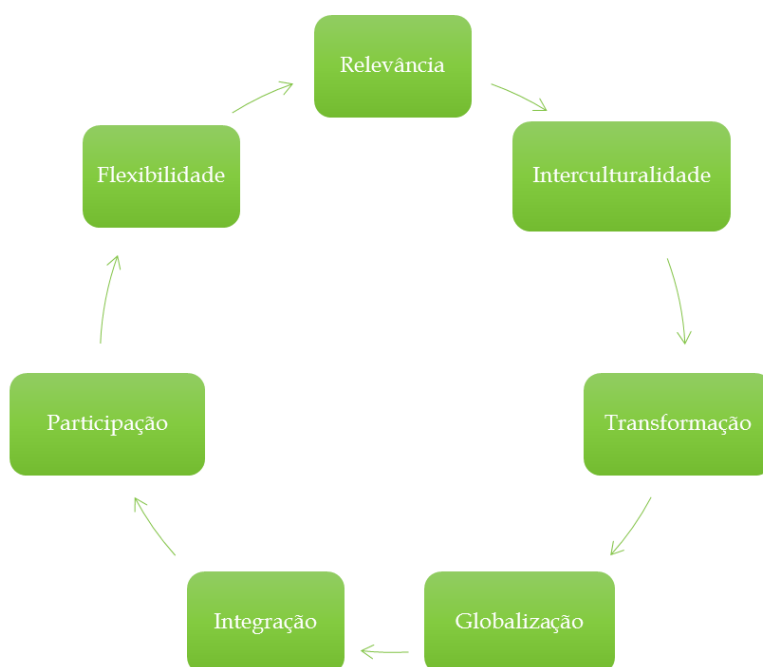


Figura 2.: Características de uma abordagem do Currículo para a diversidade

Fonte: Lourenço (2014), p.5

Uma característica preponderante a ter em conta no currículo é a interculturalidade. Para a sala pôr em prática esta característica, é necessário que todas as crianças pertencentes à sala, independentemente da cultura a que pertencem, sejam respeitadas e vistas como uma mais-valia para o grupo. É importante que o grupo desenvolva aprendizagens conjuntas, dando a conhecer a cultura de cada um, para que todos consigam desenvolver um “conhecimento cultural

relevante” (Lourenço, 2014, p. 6), sendo “a sala de aula um lugar onde se convive democraticamente, se educa para a cidadania, enfim, um lugar de transformação” (ibidem).

No que diz respeito à transformação, o currículo pretende que as crianças tenham oportunidade de escolher o que pretendem fazer, tomar decisões, promovendo-se como cidadãos ativos, capazes de participar na mudança do mundo, transformando a sociedade numa sociedade mais justa e equitativa. Deste modo, o currículo já está a ser integrador na medida em que valoriza todas as opiniões, promovendo a autonomia da criança, a participação e a democracia (cf. Lourenço, 2014). Torna-se importante incluir os pais e os membros da comunidade envolvente nos projetos da escola (OCEPE, 2016). Finalizando, um currículo deve ser flexível, contextualizando o conteúdo das aprendizagens com os conhecimentos, valores culturais da comunidade onde se localiza a escola, assim como relevante, dando oportunidades de sucesso a todas as crianças (Lourenço, 2014). Para tal, o educador deve estar atento às necessidades, interesses e capacidades da criança integrando-a no processo de aprendizagem, de modo a desenvolverem-se aprendizagens conjuntas (OCEPE, 2016).

Porém, não basta repensar o currículo, é imprescindível a existência de educadores capazes de refletir sistematicamente, responsáveis pela gestão do seu trabalho, competentes para reconstruir os currículos, as suas práticas, incluindo todas as crianças independentemente da sua origem. Assim, os educadores devem valorizar as diferenças linguísticas e culturais de cada criança, aproveitando para, através destas, promover aprendizagens, atendendo às necessidades individuais de cada criança e da comunidade onde estão inseridas.

## **Capítulo II**

Diversidade Linguística na Península Ibérica e  
Comunidades Ciganas



## 1. Diversidade Linguística na Península Ibérica

### 1.1. As Línguas da Península Ibérica – Breve panorama

A Europa apresenta uma enorme riqueza ao nível da diversidade linguística. A maioria das línguas que fazem parte dessa diversidade pertencem à família das línguas indo-europeias (Walter, 1994). As línguas indo-europeias são faladas por metade da população mundial (Comrie, Matthews, & Polinsky, 2001).

Na Península Ibérica, onde se centra o nosso estudo, o panorama linguístico resulta sobretudo da Reconquista Cristã e é considerado “um vasto território castelhanizado ao centro, ladeado pelo resultado de expansões semelhantes: a este, o catalão; a oeste, o galego e, mais a sul, o português, ambos provenientes do galaico-português” (Walter, 1994, p.174).

De acordo com o *ethnologue*<sup>2</sup>, na Península Ibérica são faladas diversas línguas como o aragonês, o asturiano, o basco, o caló, o catalão, a língua gestual catalã, o erromintxela ou também denominado de caló basco, o barranquenho, o galaico-extremadura, o galego, o gascão-aranês, o cabo-verdiano, o quinqui que contém elementos do caló, o espanhol, língua gestual espanhola, língua gestual valenciana, o minderico, o mirandês, o português e, por fim, a língua gestual portuguesa.

Na perspetiva de Walter (1994), podemos considerar as línguas da Península Ibérica o basco, tida como uma língua não indo-europeia, e um conjunto de línguas românicas: o galego, o português, o leonês, o aragonês, o aronês e o catalão, tal como o castelhano. As línguas supracitadas designam-se de românicas por serem “fruto de dialectos do latim” (Ibid. p. 175).

Sigúan (1996), fala-nos de algumas destas línguas, como por exemplo do catalão, dizendo-nos que o mesmo tem um grande número de falantes, sendo considerada uma língua oficial em Espanha e em Andorra, assim como o castelhano. No que concerne ao aranês, esta língua é falada na Catalunha, mais concretamente no Vale de Aran, sendo considerada um dialeto protegido e codificado (ibidem). Por fim, o autor supracitado refere-se ao galego como uma língua semelhante ao português, falada na Galiza.

---

<sup>2</sup> <https://www.ethnologue.com/region/Europe>

Finalizando, na Península Ibérica podemos deparar-nos com uma grande riqueza de línguas, muitas delas desconhecidas por muitos. Após realizado um breve panorama relativamente às línguas faladas na Península Ibérica, no ponto seguinte centraremos a nossa exposição nas línguas minoritárias e regionais em Portugal.

## **1.2. Línguas minoritárias e regionais em Portugal**

Em Portugal habituámo-nos a uma paisagem linguística pouco diversificada, considerada por muitos de nós como detentora de uma única língua, o “nosso” português. Contudo, podemos afirmar, segundo o *site ethnologue*, a existência de uma diversidade de línguas autóctones presentes no nosso país, sem referir as centenas de línguas alóctones igualmente presentes. No *site* supracitado é referenciado para Portugal a existência das línguas: barranquenho, caló, minderico, mirandês e, por fim, o romani como línguas autóctones minoritárias e regionais de Portugal. Para além destas línguas, temos ainda de mencionar a língua gestual portuguesa.

Na *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* é apresentada uma definição para as línguas minoritárias, mencionando-as como línguas “utilizadas tradicionalmente no território de um Estado pelos cidadãos desse Estado que constituem um grupo numericamente inferior ao resto da população do Estado; e diferentes da(s) língua(s) oficial(is) desse Estado” (Conselho da Europa, 2000). No entanto, uma língua minoritária é também aquela que apesar de ter muitos falantes não goza de prestígio social (cf. Blanchet, 2015).

No nosso país são várias as pessoas que não possuem um conhecimento aprofundado sobre esta temática, ou melhor, demonstrando uma insuficiente cultura linguística assumindo uma atitude reprovadora ou até mesmo ignorante perante as minorias linguísticas presentes.

Citando as palavras de Pereira (2002), uma grande parte da população “não procura aprender nem se empenha em compreender a língua materna ou variedade de português por elas usada” (p.148). Contudo, existem os que respeitam e prestigiam as línguas, muitas das vezes por usufruírem de um maior contacto com as mesmas, desenvolvendo atitudes positivas.

Segundo a autora supracitada (2002), podemos diferenciar dois tipos de minorias linguísticas em Portugal, mais especificamente, as que se concentram num mesmo espaço geográfico em grande número, apresentando dificuldades de integração social, cultural e linguística como é o caso das comunidades ciganas; e por outro lado, as minorias que se apresentam dispersas pelo país formando grupos reduzidos e não homogêneos com maior facilidade de integração, como por exemplo os indivíduos vindos da comunidade europeia.

Apesar disto, não há uma preocupação com as minorias linguísticas, havendo poucos a querer aprender mais e a comunicar utilizando as línguas minoritárias. Não há referência no nosso dia-a-dia a estas línguas, nem mesmo nas escolas e muitos dos professores acabam por prejudicar os alunos pertencentes a minorias, devido à sua falta de compreensão perante a importância da língua materna destas crianças. Apesar dos governos nacionais serem os principais responsáveis pelas decisões no que diz respeito às línguas abrangidas pela *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias*, também as entidades pertencentes ao setor da educação têm esse papel (Comissão Europeia, 2015).

Muitas das comunidades detentoras de línguas regionais e minoritárias possuem dificuldades em garantir a sua sobrevivência e o desenvolvimento do seu idioma, correndo aquelas o risco de extinção (ibidem).

Neste sentido, Lopes (2015), citando Oliveira (2010), refere-se ao facto de que através da língua materna “desenvolvem-se importantes competências cognitivas que serão de grande utilidade na aprendizagem da segunda língua” (p.95). Como supracitado no capítulo I, mais precisamente no ponto 1.1., também a *Carta Europeia do Plurilinguismo* se preocupa com esta temática, assim sendo, a escola deve estar predisposta a aceitar e respeitar a língua materna de todos os alunos, incluindo os alunos de minorias étnicas. É imprescindível que se promova a sua integração, não obrigando os alunos “a abandonar as suas línguas nativas e culturas, até porque a separação linguística dos ambientes familiares e escolares agrava a tendência para os alunos abandonarem a escola e as suas famílias se isolarem das comunidades” (Abdallah-Pretceille, 2006; Byram, 2008; Portas, 2005; Portera, 2011 citados por Reste, 2015). Neste sentido, a Comissão Europeia predispõe-se a auxiliar, colaborando com quem estiver interessado, para definir objetivos comuns, incentivando à partilha de boas práticas (Comissão Europeia, 2015). A acrescentar a tudo isto, ajuda a financiar projetos e parcerias cujo objetivo é sensibilizar para as

línguas minoritárias, promovendo o ensino e aprendizagem das mesmas, no sentido de atenuar a sua extinção (ibidem).

No dia 21 de fevereiro é celebrado o *Dia Internacional da Língua Materna*. No ano 2015, o dia teve como tema a educação inclusiva através das línguas. Segundo a UNESCO, pretende-se promover uma educação para todos, alargando o acesso, garantindo a igualdade e a inclusão, fomentando a educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. Para alcançar os objetivos acima delineados, a mesma organização solicita e incrementa a instrução na língua materna, como forma de facilitar as aprendizagens dos alunos.

Nesta linha orientadora, torna-se imprescindível a valorização da língua materna através de modelos de educação bilingue. A educação bilingue pode ser vista como “um meio importante de promoção da integração cultural, ao mesmo tempo que preserva a utilização das línguas minoritárias e as tradições culturais a elas associadas” (Comrie, Matthews, & Polinsky, 2001, p. 31).

Assim, conseguir-se-á preservar e valorizar as línguas minoritárias dos alunos provenientes de culturas étnicas, como é o caso dos alunos pertencentes às comunidades ciganas que, seguidamente, no ponto 2.2. iremos referenciar.

Ainda relativamente à UNESCO, esta organização ressalta a importância da formação educacional e a revisão dos programas de educação. Desta forma, não se pode descurar um aspeto preponderante, a formação docente, como referido no capítulo I. Muitos docentes não possuem formação qualificada para lidar com as minorias linguísticas, desrespeitando a língua materna dos alunos, acabando por inconscientemente penalizá-los (Pereira, 2002).

O Ministério da Educação também se tem preocupado com esta temática, na medida em que implementou algumas medidas: “o apoio à formação na área de aprendizagem do Português em contextos bilingues; o projecto de *Ensino do Português* como 2ª Língua do Departamento da Educação Básica (que produziu materiais didáticos e textos de referência teórica neste domínio); o projecto de educação bilingue nos jardins de infância, promovido pelo Secretariado *Entreculturas* que assumiu claramente a necessidade de considerar as línguas na educação intercultural”(Pereira, 2002, p. 149).

A *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* (CELM) é um documento que tem como objetivo o reconhecimento das línguas minoritárias como “expressão da riqueza cultural” (p.5). Os objetivos e princípios da carta são definidos



na sua parte II, mais especificamente no Artigo 7.º, visando o desenvolvimento de ações com o objetivo de preservar as línguas minoritárias, assim como incentivar a utilização destas línguas em diversos contextos do dia-a-dia. Neste documento, defende-se ainda “o respeito, a compreensão e a tolerância” (p.6) para com as línguas minoritárias ou regionais na educação e formação do país, não esquecendo a importância dos meios de comunicação trabalharem igualmente neste sentido, sensibilizando a população.

A CELM é um tratado com muito valor, adotado pelo Conselho da Europa em 1992, apesar disto, Portugal é dos poucos países que ainda não procedeu à sua assinatura, sendo necessário evoluir neste sentido, de forma a proteger todas as línguas do país. Com a assinatura da CELM, Portugal assumirá uma postura de preservação, preocupando-se com a preservação da riqueza linguística que nos rodeia, juntamente com os restantes países da Europa assinantes da CELM.

Para finalizar, é possível visualizar a preocupação da CELM para com o ensino, nomeadamente o Artigo 8.º que define a primordialidade de se garantir uma educação pré-escolar, na totalidade ou em grande parte, nas línguas minoritárias, sendo possível as famílias optarem por esta via ou não de ensino. Com as medidas supracitadas, estaremos a contribuir para uma melhor integração de todas crianças e para uma igualdade de sucessos nas escolas, valorizando as línguas minoritárias.

## **2. As Comunidades Ciganas**

### **2.1. Ciganos: estereótipos e escolaridade**

“O cigano que vá limpo, que não falte às aulas, que faz os deveres de casa ou que se integre na marcha do grupo, já não é cigano, não parece cigano, não se comporta como cigano”

(Montenegro, 2003, p. 82)

O povo cigano é uma minoria étnica reconhecida por várias denominações como *Gitans*, *Tsiganes*, *Romanichels*, *Gypsies*, chamando-se a si mesma de *Rom*, *Sinti*, *Manouche* ou *Calé* de acordo com a região onde vive (Walter, 1994).

De acordo com o *ethnologue*, existem cerca de 6.000.000 a 11.000.000 de ciganos no mundo, muitos dos quais habitantes da Europa.

Os gitanos são inúmeras vezes vítimas de preconceito e de imagens estereotipadas que decorrem do desconhecimento da sua cultura. De acordo com Wieviorka (1995), podemos considerar o racismo como “a existência de problemas de relacionamento entre grupos socio-culturalmente diferentes” (citado por Cortesão, Stoer, Casa-Nova, & Trindade, 2005). No entanto, de acordo com o mesmo autor, existem diversos tipos de racismo, como é o caso da “modernidade contra identidade” onde “a sociedade moderna hostiliza a existência e afirmações de identidades de grupos minoritários” referindo-se ao racismo perante os ciganos (ibidem). Neste sentido, também Bastos (2012) faz referência à ciganofobia, isto é, aos comportamentos discriminatórios para com a comunidade cigana, assumindo-se como um fenómeno social manifestando-se através de atitudes estereotipadas e preconceituosas.

Este grupo minoritário é frequentemente vítima de concepções erradas por parte da comunidade majoritária e, conseqüentemente, associado a qualquer tipo de mau comportamento ocorrido, sofrendo com dificuldades de integração em diversos contextos, desde a escola à entrada no mercado de trabalho. Importa tentar combater a ciganofobia que se faz sentir no nosso país, promovendo a integração dos ciganos na sociedade, nomeadamente nas escolas. Assim sendo, as escolas devem estar atentas à cultura das crianças de etnia cigana, uma vez que estas crianças apresentam, na maioria das vezes, dificuldades de adaptação ao contexto escolar, sendo a escola responsável por contribuir para tal, ao tratar todos os indivíduos por igual, não atendendo às peculiaridades das tradições ciganas (cf. Montenegro, 2003).

No que diz respeito à educação pré-escolar, há casos em que são os pais não-ciganos a colocar problemas, constituindo-se um obstáculo para a integração das crianças ciganas em creches (Cardoso, 2001). Outro dos obstáculos que se verifica é a própria educação não estar adaptada às regras das comunidades ciganas sendo que os pais ciganos sentem desconfiança para com as instituições, impossibilitando uma fácil integração das suas crianças (ibidem).

Já em anos de escolaridade mais avançados, a escola reconhece que os ciganos são diferentes, no entanto associa essa diferença a uma carência (Enguita, 1996). Deste modo, a questão que se apresenta geralmente como justificação do insucesso e abandono escolar destas crianças é que às crianças ciganas falta-lhes algo “seja inteligência, motivação, hábitos de trabalho, tradição cultural, apoio familiar, condições adequadas de vida, expectativas de recompensa

pelo esforço escolar ou qualquer outro facto, e não interessa se isto se deve a causas genéticas, culturais ou ambientais, ou a uma mistura das três” (Ibid., p. 20). Assim sendo, atribui-se sempre o problema aos ciganos, não se contestando a necessidade da escola se adaptar a uma cultura diferente, como é o caso da cultura cigana.

Segundo Casa-Nova (2006), estamos perante duas culturas distintas, “uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo” (p.161) e, por outro lado, “uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito” (ibidem).

Quando as crianças ciganas chegam à escola deparam-se com inúmeras adversidades, como é o caso do preconceito muitas vezes evidenciado pela comunidade escolar e por não dominarem a variedade linguística da língua dominante, sentindo-se desvalorizadas. De acordo com Liégeois (2001), as práticas linguísticas ciganas estão muito longe de serem utilizadas pedagogicamente, não sendo reconhecidas como legítimas e, até mesmo, consideradas como prejudiciais às aprendizagens das crianças.

Segundo o *Relatório da Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura sobre a Comunidade Cigana* (2007), devido à escola privilegiar a sociedade maioritária, uma sociedade preparada para o domínio da escrita, os pais das crianças de etnia cigana sentem que a escola é um lugar negativo, apercebendo-se de que os seus filhos apresentam falta de competências comparativamente às restantes crianças não ciganas, sentindo receio que os mesmos não sejam aceites pela comunidade escolar, assim como pelos pais das outras crianças. Para além disto, para o povo cigano a educação escolar “é sentida como sendo pouco útil para as actividades económicas do cigano e representa um questionamento total da sua cultura e do seu modo de vida” (Montenegro, 2003, p. 81). De igual modo, a mesma autora conclui que “a escola não forma para os saberes tradicionais do povo, pois estes saberes exigem uma aprendizagem que a escola não proporciona” (2003, p.87).

Ainda na perspectiva de Montenegro (2003), a escolarização dos ciganos funciona como um contrato, sendo os ciganos “obrigados” a frequentar a escola “(...) alegando que deveriam trocar a vida que costumam ter (sem qualquer habilitação académica) para se alfabetizarem, escolarizarem ou profissionalizarem, e obrigando-

os a mudar os modos de vida a troco de uma prestação económica mensal” (Montenegro, 2003, p.77).

Em síntese, segundo o *Relatório da Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura sobre a Comunidade Cigana* (2007), a “diversidade da comunidade cigana, a diversidade das comunidades educativas, a diversidade da sociedade no geral, impõe que a efectiva realização do direito à educação das crianças passe pela construção e concretização de modelos que correspondam àquela diversidade (p. 28). Assim, estaremos a contribuir para uma melhor integração das comunidades ciganas nas escolas e, consecutivamente, para uma igualdade de acesso à educação e de sucesso escolar, tendo a escola um papel preponderante na vida da criança. Como nos diz o referido relatório, a escola tem um papel decisivo para os ciganos adquirirem poder, funcionando como

“mediadora entre a saúde e estilos de vida mais saudáveis, podendo contribuir significativamente para reduzir a mortalidade e aumentar a esperança média de vida. Contudo, a percepção da importância da educação, da frequência escolar, da aquisição de qualificações académicas e profissionais, pela comunidade cigana, é diversa e contraditória” (p. 24).

Finalizando, urge mudar estas representações relativamente ao papel da educação, nomeadamente da escola, contribuindo para a formação de todos, inclusive das comunidades ciganas.

## **2.2. As Línguas das Comunidades Ciganas da Península Ibérica**

"Quando eu era um menino, quase um rapaz lembro que me dava muito orgulho haver uma língua cigana, porque nos diferenciava dos outros. E, como havia muito preconceito contra nós, isso nos ajudava a levantar a caveça".

(Armando Pepino, circense, semi-nômade,  
cigano do subgrupo kalderash)  
(Pereira, 1992)

As comunidades ciganas, uma minoria étnica, encaram a sua língua como um código restrito, muito valorizado. A língua cigana é uma língua oral, indo-europeia, pertencente ao ramo indo-ariano, como é o caso do *hindi*, falada em diversos países da Europa e a única que não possui um estatuto de língua nacional (Walter, 1994).

De acordo com o relatório do projeto *romaninet - A multimédia romani course for promoting linguistic diversity and improving social dialogue*, a língua das comunidades ciganas “é a única Língua Indo-ariana que tem sido falada exclusivamente na Europa desde a Idade Média e cujo vocabulário e gramática estão relacionados com o sânscrito” (2009, p.2).

Para os ciganos a escrita é desvalorizada, pois a fidelidade da palavra é encarada de forma séria pelos ciganos. Assim, para este grupo étnico não há necessidade de se adotar a cultura escrita, rejeitando-a e atribuindo-a apenas aos *gadjes* (nome atribuído aos não ciganos) permanecendo uma língua de tradição oral (Pereira, 1992).

De acordo com Liégeois (2001), as comunidades ciganas têm “uma língua minoritária, sem substrato, ou seja, sem base territorial, oprimida, por vezes proibida durante os séculos passados” (p. 225), enfrentando assim mais obstáculos.

Dentro da língua cigana existem diversos grupos, distinguindo-se de acordo com as variedades da língua indo-iraniana de origem (Walter, 1994). De acordo com o *ethnologue*, em Portugal é falado o Romani, *vlax* (caló). Casa-Nova (2009), refere-se ao Romani como a “língua universal dos ciganos, sendo compreendida e falada, em diferentes graus, pelos diferentes grupos existentes nos diversos países Europeus” (2009, p. 172-173).

Assim sendo, relativamente aos grupos *vlax*, Walter (1994) refere-se aos grupos como “*dialectos valáquios (vlax)* ou “danubianos”, muito influenciados pelo romeno, sobretudo no plano lexical. Trata-se dos dialectos dos *Lovar*, dos *Kalderash* e dos *Churara*”(p. 28). De acordo com a autora supracitada, outro grupo existente é o dos dialectos *não-vlax*, como exemplo apresenta-nos o grupo *Sinti* com influências do alemão e dos *Roms* de Itália.

Fazendo referência a Matras (2005), Casa-Nova (2009) diz-nos que o Romani sofreu alterações em diversos países da Europa, devido às comunidades ciganas se alojarem nesses países e, conseqüentemente, adquirirem um vocabulário próprio do país onde se inseriram. O mesmo aconteceu com os ciganos que habitam a Península Ibérica, originando-se assim o caló, uma variedade do romani (Ibidem).

Assim sendo, podemos afirmar que “o vocabulário da língua romani, tal como outras línguas, é composto por palavras originais (ancestrais), palavras “estrangeiradas” (incorporadas no vocabulário por influência dos povos com quem contactam de forma mais prolongada) e novas palavras, inventadas/reconfiguradas por si” (Casa-Nova, 2009, p.173).

A autora supracitada faz ainda referência a Bekker (1995), que afirma que na Península Ibérica é falado o “Romani Ibérico”. Na mesma linha orientadora, no documento supracitado *romaninet - A multimédia romani course for promoting linguistic diversity and improving social dialogue* é feita alusão ao romani ibérico, dizendo-nos que este inclui o romani espanhol, o romani catalão e o romani basco, apesar disto, todas estas variedades do romani acabaram por se extinguir, permanecendo apenas o caló. Segundo Casa-Nova (2009), o povo cigano da Península Ibérica fala uma mistura de línguas, sendo elas o português, o espanhol e o romani.

Neste sentido, podemos afirmar que o caló tem todas as características de uma língua que resulta do contacto de línguas tendo “un limitado léxico romaní con numerosos préstamos de las lenguas romances, que perdió las características gramaticales de conjugación y declinación propias y, por lo tanto, se tiene que apoyar sobre construcciones gramaticales del español” (Buzek, 2008, p. 500).

Em suma, como anteriormente referido, as comunidades ciganas evitam dar a conhecer aos não ciganos a sua língua, sendo algo que as distingue e parte integrante da sua cultura e identidade étnica. Neste sentido, Pereira (1992) relata que ao contactar com os ciganos e ao questioná-los sobre este aspeto, estes ao darem a conhecer a sua história e as suas tradições aos não ciganos sentem que estão a traír os seus antepassados.

# **Capítulo III**

Orientações Metodológicas do Estudo





## 1. Metodologia do estudo

O professor deve assumir o papel de investigador da sua própria ação, de forma a aperfeiçoar as suas práticas educativas, contribuindo, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educativa. Assumindo-se como tal, ele contribui para a formação de cidadãos ativos, críticos, criativos e capazes de construir conhecimento (Latorre, 2003). Neste sentido, utilizando as palavras de Leite (2010), “ensinar é fazer aprender” (p.18). Para que tal seja possível, e dada a liberdade do professor ser um gestor e decisor do currículo, este profissional da educação precisa de conceber estratégias educativas adequadas aos seus objetivos (Alarcão, 2003; Reis, 2011).

Podemos considerar a ação do professor como estando dividida em três fases, sendo elas o planeamento, a ação e a avaliação das intervenções pedagógicas (Leite, 2010). Para efetivamente dar resposta a esta última fase, o professor necessita de investigar a sua própria prática.

Na mesma linha de pensamento (Alarcão, 1992), refere que para o profissional docente exercer a sua função plena, importa que este reflita sistematicamente “sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua praxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma” (citado por Alarcão, 1996, p.179). Como consequência disto, as constantes atitudes de questionamento por parte do professor, ou por outrem, levam ao crescimento profissional docente, desenvolvendo a sua consciência da capacidade de pensar e refletir, assumindo-se como criativo e, como consequência, promotor da autonomia dos seus alunos (ibidem).

De uma forma sucinta, importa aliar a investigação à prática educativa, proporcionando o desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 2001; Latorre, 2003).

Existem diferentes metodologias de investigação social ao alcance do educador/professor, no entanto, para o nosso estudo, a metodologia que evidenciou uma maior pertinência foi a investigação de natureza qualitativa, com características de investigação-ação. De acordo com Pardal e Lopes (2011), a investigação qualitativa “considera o investigador como parte do objeto de estudo”(p.23), utilizando recursos técnicos como “ a semiótica, a hermenêutica, a observação participante, a análise de artefactos e outras” (ibidem). Os autores Quivy & Campenhoudt (1992) referem-se à observação participante como o estudo, durante um longo período de

tempo, de uma comunidade participando na vida coletiva, revelando que, neste tipo de estudo, é fulcral realizar observações com rigor e precisão, confrontando-as sempre com os pressupostos explicativos, tendo especial interesse em tomar atenção à “reprodução ou não dos fenómenos observados, bem como à convergência entre as diferentes informações obtidas” (p.198). Deste modo, podemos considerar que a investigação qualitativa tem um carácter descritivo, surgindo da descrição e interpretação os dados recolhidos, apresentados mais à frente neste capítulo.

O presente estudo é do tipo investigação-ação, centrado num projeto de sensibilização à diversidade linguística, desenvolvido na Educação Pré-Escolar. Nas palavras de Pardal e Lopes (2011), a investigação-ação é uma “estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada” (p.44). Para Elliott (1993), esta metodologia está associada à reflexão sobre as ações humanas e às situações sociais vividas pelo professor tendo como objetivo ampliar a compreensão da prática docente.

O professor investigador concebe recorrentemente um ciclo, planeando, implementando e avaliando as suas ações, esta é uma das características da investigação-ação (Lewin, 1946, in Latorre, 2003). Assim sendo, a investigação-ação pressupõe um processo em espiral, tendo como foco uma situação problemática, com o objetivo de ser melhorada ou transformada e, após ocorrerem mudanças, estas são avaliadas de forma a iniciar-se um novo ciclo.

De uma forma geral, este tipo de investigação social caracteriza-se por ser “uma estratégia de reflexão sobre um problema específico; uma investigação aplicada; uma investigação para a mudança; uma investigação com consequências visíveis” (Pardal e Lopes, 2011, p.44). O professor deve ser flexível, avaliando e reavaliando constantemente as suas práticas educativas. Para isto, deve atender às características individuais de cada aluno, questionar-se sistematicamente identificando problemas inerentes à sua ação educativa para que, sustentado por teoria, se desenvolva profissionalmente (cf. Leite, 2010; Alarcão, 1996). Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) afirmam ser a metodologia de investigação ação que tem mais potencialidades para transformar os profissionais de ensino e as instituições educativas, com vista à melhoria do ensino. Porém, isto só é possível se existir trabalho colaborativo entre professores, proporcionando o desenvolvimento profissional e uma formação ao longo da vida. Os autores supracitados referem que

“só uma intervenção de carácter activo e personalizável integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na acção, através do debate e da confrontação de registos efectuados ao longo da acção investigativa, poderá obter realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria da situação identificada e ou a resolução do problema detectado, aproximando, desta forma, o acto investigativo da realidade educativa concreta”(2009, p.367).

No presente texto foi apresentada a metodologia de investigação utilizada no nosso estudo, isto é, a investigação qualitativa centrada na investigação-ação. Nesta metodologia é fulcral que se descreva com rigor todos os fenómenos observados, refletindo-se sobre os mesmos, de forma a atribuir significado aos resultados obtidos.

Com base neste tipo de investigação social, procurou-se desenvolver um projeto de intervenção educativa, no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural, tendo como objetivo contribuir para a valorização da língua das crianças de etnia cigana, favorecendo atitudes de respeito, aceitação e valorização do Outro, independentemente da sua cultura e língua. Este tema surgiu da existência de crianças de etnia cigana no grupo com o qual realizámos o projeto de intervenção, bem como da necessidade de realizar trabalhos de valorização da língua e cultura destas comunidades, muitas vezes vítimas de discriminação. A acrescentar a isto, verificámos ainda a escassez de estudos realizados sobre esta temática em contexto educativo, daí a necessidade de se desenvolverem mais trabalhos na área.

Nos pontos que se seguem, dar-se-á início à apresentação do projeto de intervenção, elaborado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional A2 (SIE A2), posto em prática no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2). Desta forma, importa começar por dar a conhecer a questão e objetivos de investigação que estiveram na base do nosso trabalho realizado num contexto de Educação Pré-Escolar, mais propriamente numa sala com um grupo de crianças heterogéneo. Posto isto, será realizada uma descrição das sessões do projeto e, para finalizar, serão apresentados os instrumentos utilizados na recolha de dados.

## **2. Questão e objetivos de investigação**

O projeto de intervenção educativa centrou-se na sensibilização à diversidade linguística e cultural, com o foco na língua e cultura das crianças de etnia cigana, concretizado em díade. O presente trabalho de investigação recaiu mais especificamente na sensibilização à língua das comunidades ciganas sendo que o trabalho desenvolvido pela nossa colega de díade, direcionou-se para a cultura.

Deste modo, como referido anteriormente, surgiu a necessidade de desenvolver um projeto que contribuísse para o (re)conhecimento, identidade e valorização das crianças de etnia cigana, tomando como ponto de partida a sua língua e cultura, combatendo atitudes de discriminação para com estas comunidades. Com isto, pretendíamos que tanto as crianças de etnia cigana como as não pertencentes à mesma desenvolvessem a curiosidade e atitudes positivas face à diferença linguística e cultural. Como tal, definiu-se a seguinte questão de investigação:

- Como poderá o educador sensibilizar para a(s) língua(s) das crianças ciganas contribuindo para a sua valorização?

Para dar resposta à questão supracitada, procurou-se investigar, com base em diversas atividades, de que forma era possível sensibilizar para a diversidade linguística, contribuindo para a valorização da língua das crianças de etnia cigana. Assim sendo, o projeto orientou-se perseguindo os objetivos apresentados a seguir:

- Compreender como se pode contribuir para a sensibilização à(s) língua(s) das crianças de etnia cigana;
- Conceber, desenvolver, analisar e avaliar práticas de sensibilização à(s) língua(s) cigana(s).

### 3. Projeto de intervenção

#### 3.1. Inserção curricular da temática

O educador tem como suporte à sua prática pedagógica diversos documentos que o orientam e ajudam a delinear as suas estratégias pedagógico didáticas. Assim sendo, considerámos pertinente referir os vários documentos que serviram de foco para a contextualização curricular do projeto apresentado.

De acordo com o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*<sup>3</sup>, estipulado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, podemos constatar que o nosso estudo se enquadra no ponto referente ao desenvolvimento da dimensão profissional, social e ética, mais propriamente nos objetivos de promover “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (artigo 4.º). Para além disto, ainda no mesmo documento, igualmente na mesma dimensão referente ao desenvolvimento da dimensão profissional, social e ética é referenciada a importância do educador identificar e respeitar “as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (artigo 4.º). Por sua vez, na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, no ponto III, é referido que o educador deve desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (artigo 4.º).

Por sua vez, o *Perfil específico do educador de infância*<sup>4</sup>, estipulado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, no ponto III, refere-se à importância da promoção do desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, principalmente das que pertencem a grupos sociais e linguisticamente minoritários, como é o caso das comunidades de etnia cigana tida em conta neste projeto de intervenção/investigação. Para além disto, uma vez que o nosso projeto vai ao

---

<sup>3</sup>Decreto-Lei n.º 240/2001, publicado no Diário da República- I Série -A, n.º201, de 30 de agosto, (p.5569-5572)

encontro do respeito pela diversidade cultural, no ponto II do mesmo documento é referenciado que o educador “proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção das crianças no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e identidades culturais” (artigo 3.º).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) de 1997 são um documento criado pelo Ministério da Educação tendo como finalidade apoiar a prática pedagógica dos educadores de infância permitindo aos mesmos saber o que se pretende desenvolver nas crianças nesta etapa educativa. Nas OCEPE, a educação pré-escolar é vista como espaço educativo alargado onde é privilegiada a interação entre os vários membros da comunidade educativa.

De acordo com estas orientações curriculares, a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* define objetivos didático-pedagógicos relacionados com a sensibilização à diversidade linguística e cultural. Os objetivos que se enquadram neste tema são “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (ME,p.15); “Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ibidem); “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ME, p.16).

No que concerne à planificação e desenvolvimento e avaliação de atividades, o educador deve realizar uma “organização intencional e sistemática do processo pedagógico” (ME, p.18), devendo saber planear o seu trabalho e avaliar todo o processo de aprendizagens das crianças. Também nós, no nosso projeto, tivemos estes aspetos em consideração, como forma de melhorar a nossa prática pedagógica.

O educador de infância deve assumir a criança como sujeito do processo educativo, permitindo a esta aprender através da interação entre todos os intervenientes, tendo em consideração os interesses da criança. No nosso estudo valorizámos as diferenças, podendo estas servir de mote para aprendizagens diversificadas. Deste modo, as OCEPE defendem uma educação pré-escolar que

---

<sup>4</sup>Decreto-Lei n.º 241/2001, publicado no Diário da República- I Série -A, n.º201, de 30 de agosto, (p. 5572-5574)

parta do que “as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (p.19), tendo a criança “a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos. Deste modo, cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ibidem). Desta forma, o educador deve ser capaz de aproveitar para “concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, p.27).

O mesmo documento (OCEPE) está dividido em diversas áreas como é o caso da Formação Pessoal e Social. Para além desta, existem outras áreas como a Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo que estão interligadas. Estas áreas referem a relação que a criança tem consigo própria, com os outros e com o mundo circundante, desenvolvendo assim atitudes e valores. No mesmo documento, é referido “a possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira” (ME, 1997,p.21). A língua estrangeira (LE) deve ser significativa para as crianças ou estar presente no contexto. Ainda na área da Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, é feita referência às crianças que chegam à educação pré-escolar com uma língua materna diferente do português, assim sendo é preciso que o educador alargue progressivamente as capacidades de compreensão e produção linguística destas crianças com a ajuda de interações entre crianças e adultos, não esquecendo a importância do “respeito pelas línguas e culturas das crianças” (ME, p.66), como forma de educação intercultural, tornando-se essencial a aprendizagem do português para o sucesso nas aprendizagens.

Para finalizar, no documento das OCEPE (2016), disponível para consulta pública, é referido que as diversas

“formas de exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos” (Ibid. p.67)

Este foi um aspeto a ter em conta no nosso projeto, na medida em que privilegiámos o desenvolvimento da consciência linguística.

### **3.2. Caraterização do Contexto de Intervenção**

O projeto mencionado ao longo deste trabalho decorreu numa Sala de Jardim de Infância inserida num Centro Escolar pertencente ao Agrupamento de Escolas de Ílhavo. O Centro Escolar abarca a valência de Educação Pré-Escolar, de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e as Atividades de Tempos Livres (ATL). O edifício é constituído por dois pisos, sendo o piso superior organizado em duas salas reservadas ao 1.º CEB. O piso inferior abrange igualmente duas salas destinadas ao 1.º CEB, a sala de atividades do Jardim de Infância, uma sala de professores, uma sala de ensino especial, o PBX, a biblioteca e o refeitório onde funciona o ATL. No que diz respeito ao espaço exterior, este Centro Escolar apresenta-nos um espaço amplo e bastante cimentado.

A comunidade escolar integra três professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo uma delas a coordenadora do Centro Escolar, uma educadora de infância, quatro assistentes operacionais, uma professora de apoio e uma professora de educação especial que se dirige à escola duas vezes por semana. O horário da sala de atividades do pré-escolar onde foi desenvolvido o projeto de intervenção é das 9h00min às 15h30min, acolhendo neste momento 18 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Uma vez que o nosso projeto foi implementado no Jardim de Infância (JI), com o grupo pertencente à única sala existente para esta valência, importa caraterizar a sala em questão onde as crianças realizam a maioria das atividades. A sala de atividades do JI é uma sala acolhedora e organizada, com abundante luz natural, o que se deve à existência de uma parede totalmente envidraçada, que nos dá a possibilidade de ver o espaço exterior do Centro Escolar.

Esta sala está subdividida em diversas áreas educativas, nomeadamente área do computador, área da biblioteca, área da casinha, área da garagem e oficina, área de jogos de mesa, área da manta, funcionando também a área de jogos de chão e, por último, a área de expressão plástica. Para além das áreas educacionais mencionadas, existem ainda na sala armários com diversos recursos materiais



disponíveis, desde jogos didáticos a material adequado à expressão plástica. A sala disponibiliza uma oferta diversificada de recursos materiais e atividades, sendo que todos os recursos materiais utilizados diariamente pelas crianças apresentam-se em locais de fácil acesso para as mesmas, promovendo o seu desenvolvimento e autonomia.

### 3.3. O grupo de crianças

O grupo de crianças do Jardim de Infância, no início do nosso estágio, era constituído por 19 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Como podemos visualizar no gráfico que apresentamos de seguida:

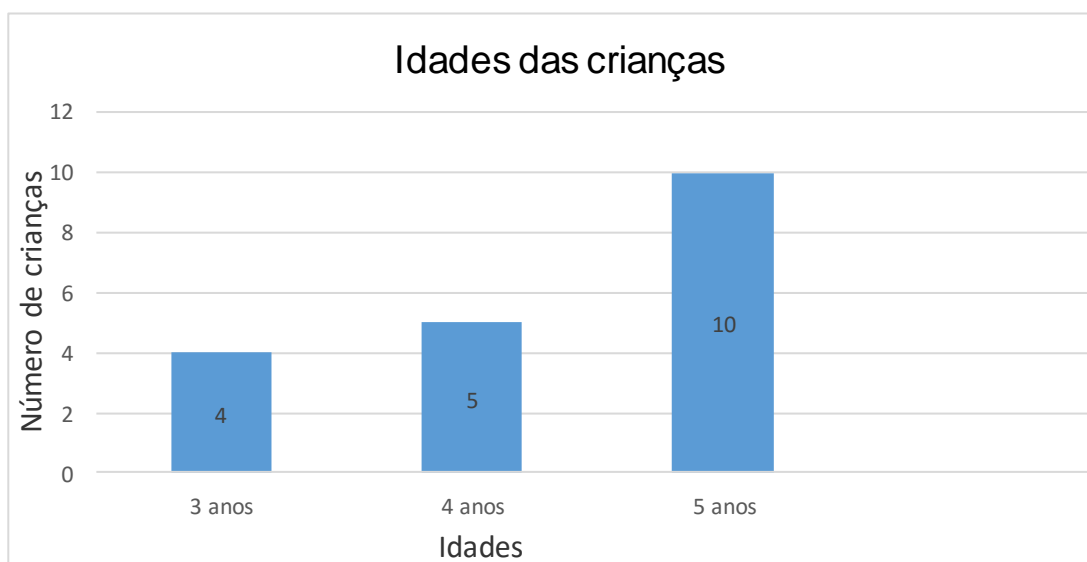


Gráfico 1.: Idades do grupo de crianças

Mesmo antes da implementação do projeto, o grupo ficou apenas com 18 crianças, pois uma delas, do sexo masculino, teve de abandonar o grupo. Inseridas neste grupo estavam 8 crianças a frequentar pela 1.<sup>a</sup> vez o Jardim de Infância. Deste modo, podemos concluir que este grupo era heterogéneo relativamente às idades. É de salientar que grupos como este apresentam-nos crianças de diversas idades e com níveis de desenvolvimento distintos, como foi o caso do encontrado. Neste sentido, as OCEPE (1997) referem como uma vantagem estarmos perante um grupo com estas características, pois “a interação entre crianças em momentos diferentes

de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35).

Finalizando, este era um grupo bastante heterogéneo, quer ao nível das idades, bem como ao nível de desenvolvimento. Tivemos oportunidade de o comprovar no período de observação realizado no início da Prática Pedagógica Supervisionada A2. A maioria das crianças apresentava níveis médios de implicação e bem-estar emocional. De uma forma geral, as crianças tinham dificuldade em concentrar-se de forma contínua numa atividade, sendo que atividades em grande grupo eram de difícil gestão.

Apesar disto, a maioria das crianças conseguia usufruir do contexto educativo, eram sociáveis, apresentando uma boa relação com os adultos e com os colegas. Dentro deste grupo de crianças, existia ainda diversidade cultural devido à existência de 5 crianças de etnia cigana, bem como de uma criança com nacionalidade brasileira. Deste modo, o desenvolvimento de projetos dentro da temática diversidade linguística e cultural encontrava-se facilitado, indo ao encontro do nosso tema de Seminário de Investigação Educacional.

### **3.4 O grupo-alvo**

Aquando da conceção do projeto, a díade considerou pertinente implementar as sessões para todo o grupo, uma vez que seria proveitoso envolver todas as crianças, de modo a que o grupo na sua totalidade ficasse sensibilizado para a temática da diversidade linguística e cultural. No entanto, após concretizada a primeira sessão com o grupo completo de crianças, a díade sentiu necessidade de dividir o grupo ao meio, selecionando um grupo de crianças mais restrito, sendo este o grupo-alvo com o qual seriam concretizadas as restantes sessões do projeto, analisando os dados recolhidos apenas junto deste grupo-alvo. Com efeito, nesta primeira sessão, quando se iniciou a exploração oral do livro “A história do Ciganito Chico” adaptado pela díade, algumas das crianças começaram a dispersar, perturbando as restantes crianças que demonstravam interesse na atividade. Esta decisão deveu-se ao grupo ser bastante heterogéneo, contendo várias crianças com 3 e 4 anos de idade. As crianças com 3 anos de idade representavam uma percentagem de 21% e as com 4 anos de idade, uma percentagem de 26%. Para

além disto, sentimos necessidade de restringir o grupo devido à existência de várias crianças a frequentar pela primeira vez o JI, numa percentagem de 36%. Estas crianças apenas frequentavam o JI há cerca de dois meses, estando ainda a ambientar-se a esta nova experiência.

Como já descrito em cima, este grupo apresentava bastantes dificuldades de concentração em atividades de grande grupo, o que dificultava também a possibilidade de concretizar todos os objetivos definidos inicialmente. A acrescentar a isto, percebemos que as sessões do projeto não estavam adaptadas a crianças de 3 anos de idade, assim como o tema da sensibilização à diversidade linguística, uma vez que as crianças teriam de contactar com palavras de línguas diferentes, exigindo a capacidade de reconhecimento de letras e comparação de palavras.

Neste sentido, seleccionámos um grupo de crianças, com competências para participar neste projeto, envolvendo todas as crianças de etnia cigana presentes no grupo, à exceção de uma criança de 3 anos. Assim, o grupo-alvo escolhido ficou com 9 crianças, 7 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, das quais 4 eram de etnia cigana, 1 de nacionalidade brasileira e 1 com experiência de emigração em Espanha, tendo aprendido o espanhol, a par da LM. As restantes crianças ficavam na sala ou no espaço exterior a realizar atividades que complementavam as atividades lúdico-didáticas do nosso projeto, como por exemplo: concretização de desenhos para incluir no livro “A história do Ciganito Chico” e construção de acessórios de bijutaria para o casamento cigano. É de salientar que todas as outras crianças também participaram em algumas sessões, nomeadamente na animação da leitura realizada na primeira sessão, assim como na atividade de confeção de ouriços e simulação do casamento cigano, realizadas na quinta e sexta sessão, respetivamente.

Realizada uma breve explicação sobre os critérios utilizados na seleção do grupo-alvo para este projeto, importa fazer uma breve caracterização individual de cada criança pertencente ao grupo de estudo. Esta caracterização foi realizada com base nos dados fornecidos pela educadora (orientadora cooperante) e através de observações realizadas numa primeira fase da PPS A2. Optou-se por utilizar nomes fictícios de forma a preservar a identidade das crianças.

O **André** é uma criança com 5 anos, bastante simpática, bem-disposta, alegre, muito participativa, responsável e honesta. Esta criança está completamente adaptada ao contexto educativo, estabelecendo boas relações com os colegas e adultos presentes. Demonstra uma atitude protetora para com uma das crianças mais

novas, contudo continua a estabelecer relações positivas com as restantes crianças. É comunicativo, expressivo e aparenta ter um bom desenvolvimento cognitivo. Cumpre com o que lhe é pedido, respeita as regras da sala e é recetivo às atividades. Gosta de conversar, brincar, em particular no exterior, e andar de bicicleta.

O **Daniel** é uma criança de etnia cigana com 4 anos. É uma criança bem-disposta, feliz, simpática, demonstrando vitalidade. Nas atividades de grande grupo é tímida apresentando, por vezes, um comportamento menos adequado. É uma criança que gosta principalmente de brincar com as restantes crianças de etnia cigana, protegendo bastante a criança de etnia cigana mais nova inserida no grupo. Demonstra gostar de brincar e implica-se bastante no brincar livre. Estabelece boas relações com toda a comunidade educativa, principalmente com os restantes membros de etnia cigana.

O **Edmundo** é uma criança de nacionalidade brasileira com 5 anos. É uma criança alegre, simpática e bem-disposta. É implicada, participativa, sociável, responsável, apresentando, por vezes, algumas atitudes mais imaturas. É uma criança que demonstra gostar de aprender. Encontra-se bem adaptada ao contexto e estabelece boas relações com os seus colegas e com os adultos. Gosta de brincar, de conversar e é respeitador das regras da sala.

O **Leonel** é uma criança de etnia cigana com 5 anos. Esta criança está pela primeira vez a frequentar o jardim de infância, encontrando-se ainda numa fase de adaptação ao contexto. É uma criança reservada, demonstrando gostar de brincar sozinha, tendo por vezes atitudes agressivas para com os colegas. Contudo, é uma criança bem-disposta, simpática mas um pouco envergonhada. Participa nas atividades somente quando solicitado.

O **Luís** é uma criança com 4 anos. É uma criança feliz, simpática e bem-disposta. Apresenta bastantes capacidades cognitivas, contudo tem uma capacidade de concentração muito baixa, exibindo várias vezes um olhar sonhador, não conseguindo usufruir plenamente das suas capacidades. É uma criança com dificuldades na linguagem, nomeadamente ao nível da articulação de palavras. Estabelece boas relações com toda a comunidade educativa, respeitando a educadora e adultos presentes na sala. Por vezes, é uma criança com um comportamento menos adequado sendo facilmente influenciada.

O **Raúl** é uma criança com 4 anos. É bem-disposta, simpática, comunicativa, gostando particularmente de intervir quando solicitado, ou até mesmo por vontade

própria e, para além disto, é bastante criativo. É respeitador das regras da sala, recetivo às atividades, cumprindo com o que lhe é pedido. Estabelece boas relações com os seus colegas, assim como com os adultos.

O **Rui** é uma criança de etnia cigana com 5 anos. É uma criança muito alegre, simpática e bem-disposta, responsável e cumpridora de regras. Usufruí muito bem da oferta educativa, demonstrando muito interesse em aprender e um bom desenvolvimento cognitivo. Preocupa-se muito com os seus familiares pertencentes à mesma etnia, contudo não se relaciona apenas com as crianças de etnia cigana, conseguindo estabelecer relações positivas com as restantes crianças. Esta criança demonstra estar completamente adaptada ao contexto, cumprindo o que lhe é pedido, respeitando as regras da sala e, para além disto, é bastante recetiva às atividades.

A **Silvana** é uma criança de etnia cigana com 5 anos. É uma criança feliz, bem-disposta, simpática, apresenta vitalidade e é sociável. Demonstra gostar principalmente de brincar com os seus familiares de etnia cigana. É uma criança que revela bem-estar emocional assim como implicação em diversas atividades. Estabelece relações positivas com toda a comunidade escolar, tendo uma ótima relação com todos os adultos, bem como com os colegas, em particular com a sua colega **Susana**.

A **Susana** é uma criança com 5 anos. É uma criança que viveu em Espanha, tendo começado a frequentar o jardim de infância em janeiro/fevereiro de 2015. É uma criança bem-disposta, alegre, simpática e sociável, demonstrando uma evolução no que diz respeito à sua adaptação ao grupo. É respeitadora das regras de sala, interessa-se pela realização de algumas atividades, cumprindo o que lhe é pedido. Estabelece uma boa relação com os seus colegas e adultos, em particular com a sua colega **Silvana**.

Assim, apresentámos as principais características individuais do grupo de crianças selecionado para análise de dados do nosso projeto.

### **3.5. Objetivos de intervenção do projeto**

Realizada a caracterização do contexto de intervenção, nomeadamente do espaço onde o projeto decorreu e conhecido o grupo de crianças participantes, importa apresentar os objetivos de intervenção definidos para este projeto de investigação/intervenção. A definição dos objetivos é fulcral, uma vez que permitiu-nos definir quais as estratégias pedagógico-didáticas a utilizar, bem como as atividades. Neste sentido, definiram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Contribuir para o reconhecimento da existência de outras línguas e culturas, valorizando-as;
- Desenvolver atitudes de aceitação, valorização e respeito pelo Outro, independentemente da língua ou cultura;
- Promover o gosto pelas diferentes línguas e culturas, particularmente pela(s) língua(s) e cultura das comunidades ciganas;
- Desenvolver a linguagem oral e contactar com a escrita.

Apresentados os objetivos gerais pretendidos com o projeto, apresentamos a descrição do mesmo, explicitando cada sessão que dele fez parte.

## **4. Descrição do projeto de Intervenção**

Como referido inicialmente na introdução, o projeto apresentado neste trabalho foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de SIE A2, posto em prática no decorrer da PPS A2, em díade. Também como já foi referido, o projeto concretizou-se no Pré-Escolar com um grupo de 18 crianças, sendo que o grupo grupo-alvo foi constituído apenas por 9 crianças.

É de salientar que, apesar do projeto de intervenção ser comum à díade, cada membro debruçou-se sobre uma temática distinta, havendo dois projetos de investigação, mas apenas um de intervenção. Neste sentido, como já mencionado anteriormente, o objeto de estudo do presente projeto de investigação centra-se na sensibilização à diversidade linguística, mais concretamente na valorização da(s)

língua(s) das crianças de etnia cigana e o da nossa colega de diáde na cultura cigana. Devido à relação intrínseca entre as temáticas, as atividades articularam-se e obedeceram a uma sequência de sessões formando um todo coerente.

O projeto de intervenção intitulou-se *Eu, Tu e o Chico* tendo sido desenvolvido ao longo de nove sessões, concretizadas nos meses de novembro e dezembro de 2015, com um grupo de crianças heterogéneo. Importa salientar que o grupo-alvo para este projeto foi definido apenas após realizada a primeira sessão com o grupo total de crianças devido aos fatores mencionados em cima.

De seguida, apresentamos um quadro com a planificação geral de todas as sessões deste projeto. No quadro é possível visualizar os dias em que ocorreram as mesmas, os títulos e as áreas de conteúdo abordadas. As sessões III e IV, representam as sessões do projeto apresentadas apenas neste trabalho, as sessões II, V e VI, a sombreado, são as sessões do projeto da nossa colega de diáde e, por fim, as sessões I e VII, as sessões realizadas coletivamente, que marcaram o início e o fim do projeto.

<b>Projeto de Intervenção</b> “Eu, Tu e o Chico”			
<b>Sessões</b>	<b>Dia</b>	<b>Nome da sessão</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>
Sessão I	16 de novembro de 2015	“O Ciganito Chico”	<b>Formação Pessoal e Social</b>  <b>Expressão e Comunicação</b>  <b>Conhecimento do Mundo</b>
Sessão II	18 de novembro de 2015	“O Ciganito Chico dá aulas de dança”	
Sessão III	23 de novembro de 2015	“À procura do Ciganito Chico”	
Sessão IV	25 de novembro de 2015	“A língua do Ciganito Chico”	
Sessão V	30 de novembro de 2015	“O Ciganito Chico vira cozinheiro”	
Sessão VI	2 de dezembro de 2015	“O Ciganito Chico casa os primos”	
Sessão VII	9 de dezembro de 2015	“O Ciganito Chico leva-nos à feira”	

Quadro 1: Sessões do projeto de intervenção educativa

## Sessão I – “O Ciganito Chico”

16 de novembro de 2015

### Objetivos:

- Demonstrar receptividade à diversidade linguística e cultural;
- Reconhecer as regiões de origem do povo cigano;
- Conhecer e reconhecer a bandeira do povo cigano;
- Adotar comportamentos de respeito e abertura face ao Outro.

A sessão I foi realizada com o grupo de 18 crianças, em dois períodos, um realizado na parte da manhã e outro na parte da tarde, sendo que esta sessão concretizou-se no espaço da sala de atividades.

Inicialmente, reuniram-se as crianças na área da manta, para uma sessão de animação da leitura do livro intitulado “A História do Ciganito Chico”, numa adaptação do livro “A História do Ciganinho Chico”<sup>5</sup> de Bruno Gonçalves<sup>6</sup>. Esta história foi adaptada e o livro foi concebido pela díade com o objetivo de ser utilizado no decorrer do projeto. Para esta adaptação foram utilizados diversos recursos materiais como cartolinas A3 de várias cores com algumas partes do texto alteradas



Figura 3 - Capa do livro

relativamente ao original e ilustrações criadas à mão pela díade, com recurso a tintas, lãs e pedaços de tecido. Deste modo, com o objetivo de tornar a história mais interativa e incluir a participação das crianças na construção do livro, foram deixadas partes em branco para serem preenchidas com desenhos feitos pelas crianças.

O objetivo era elaborar um livro original e direcionado para a Educação Pré-Escolar, sendo este o nosso público-alvo. O livro conta a história de uma criança de etnia cigana, o Chico, que um dia se encontrava na escola e foi questionado pela professora sobre a história do seu povo.

<sup>5</sup> Gonçalves, B. (2010) *A História do Ciganinho Chico*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian

<sup>6</sup> Bruno Gonçalves, natural de Coimbra, faz parte de uma comunidade cigana e reside na Figueira da Foz. É mediador sociocultural de formação. De 2010 a 2012 foi Conselheiro da Comissão nacional para a Igualdade e Contra o Racismo. É desde 2011 formador do Conselho da Europa na formação de Mediadores ciganos. Foi fundador e o 1.º Presidente da Direção da Associação Cigana de Coimbra e atualmente é Vice-presidente do Centro de Estudos Ciganos. É desde 1998 membro da Direção do SOS Racismo.



Confrontado com esta pergunta e, sem saber a resposta, o Chico decide aquando do regresso a casa perguntar aos pais sobre a origem do seu povo, no entanto, devido ao trabalho dos mesmos, estes não o conseguiram ajudar. Assim, o Chico lembrou-se de ir ter com o avô, alguém com mais idade, que talvez o pudesse ajudar. Desta forma, o avô contou-lhe a história do povo cigano, desde as suas origens, passando pela sua língua e apresentando as características da sua cultura. Por fim, a história transmite ainda a mensagem de que é fundamental todas as crianças frequentarem a escola, independentemente da sua cultura, pois é um direito de todos. Deste modo, frequentando a escola, as crianças ciganas terão um papel mais ativo na sociedade, inserindo-se mais facilmente no mercado de trabalho.

A história foi dividida em 5 partes, para que desta forma a leitura do livro decorresse em quase todas as sessões do projeto.

Para dar início à exploração do livro, fez-se a pré-leitura com a apresentação da capa do livro composta pela diáde com recurso a diversos materiais, como por exemplo pedaços de tecido, lã, esponja e tintas. Assim, sem se proceder à leitura em voz alta do título iniciou-se a exploração da capa, colocando-se algumas questões, como: “Olhando para a capa da nossa história, o que podemos observar?”; “O que estará este menino a fazer?”; “Quem será este menino?”; “O que será este edifício aqui representado?”. Perante as questões supramencionadas, as crianças referiram que viam um menino na sala de Jardim de Infância. No entanto, o edifício representado na capa do livro remetia para o Centro Escolar e não para a sala em si.

Posto isto, solicitou-se a uma das crianças que fosse buscar a caixinha de música, instrumento utilizado em todas as sessões de animação da leitura, para dar início à mesma. Deu-se assim início à leitura do texto em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada, com recurso às ilustrações do livro. Esta primeira parte da história explorada nesta sessão referia-se às origens do povo cigano, bem como ao trajeto percorrido pelo mesmo até à chegada à Península Ibérica. Antes de se iniciar a leitura, apresentou-se às crianças a bandeira do povo cigano, inserida na primeira página do livro. No decorrer da apresentação da bandeira, duas crianças de etnia cigana reagiram de imediato, afirmando “Não, não é a nossa bandeira”. Esta afirmação pode dever-se ao facto das crianças de etnia cigana não estarem familiarizadas com a bandeira do seu povo, desconhecendo a existência da mesma.

No decorrer da leitura da história, observámos que existiam crianças mais agitadas, principalmente as mais novas, o que originou alguma distração geral no grupo. Atendendo a isto, a leitura teve de ser interrompida várias vezes, gerando dificuldade ao grupo de crianças na compreensão da parte da história abordada. Deste modo, a díade sentiu dificuldade em trabalhar com o grupo de crianças na totalidade.

Na fase de pós-leitura, as crianças foram questionadas relativamente à diversidade, gerando-se um momento de discussão sobre a presença de crianças de etnia cigana na sala, alertando-se para o facto de que todas as crianças devem ser igualmente respeitadas, independentemente da sua origem, cor de pele, língua, etc. Durante este momento, questionaram-se ainda as crianças sobre a história abordada, verificando-se algumas dificuldades em reconhecer quais os países de origem do povo cigano. Contudo, uma das crianças expressou-se referindo “Vieram do Egipto”. Logo de seguida, outra das crianças, de nacionalidade brasileira, expressou-se “Eu



Figura 4- Marcação do trajeto do povo cigano no planisfério

história, Egipto e Índia.

Por último, de forma a finalizar este período inicial da primeira sessão, as crianças sinalizaram o trajeto do povo cigano desde as suas origens até chegarem à Península Ibérica no planisfério.

O segundo momento desta primeira sessão decorreu no período da tarde. Ao entrarem na sala, as crianças depararam-se com a mascote do projeto “O Ciganito Chico”, colocada numa cadeira. A díade tinha como objetivo apresentar a mascote ao grupo no período da manhã, mas tal não foi possível. Desta forma, decidiu-se colocar o *Chico* na sala, antes das crianças entrarem, de forma a serem surpreendidas. Ao avistarem a

vim do Brasil”. Durante o momento de pós-leitura, é de salientar que uma das crianças referiu que “Existem ciganos em muitos países” demonstrando ter compreendido, em parte, a história.

Posteriormente, a díade pediu a uma das crianças para ir buscar o globo, com o objetivo de que visualizassem nele os países de origem do povo cigano, segundo a



Figura 5 - Mascote do projeto

masquete, algumas crianças rapidamente afirmaram “É o Chico” e “É o cigano”, associando, desta forma, a mascote à personagem do livro apresentada no período da manhã. O entusiasmo por parte do grupo foi claro, existindo várias crianças a querer cumprimentar o *Chico* e a tocar nele.

Perante o entusiasmo demonstrado pelo grupo com a presença do *Chico*, houve necessidade de se adotar uma estratégia para acalmar a agitação que se fez sentir, de modo a ser possível dar início à atividade. Como forma de iniciar a atividade, manipulou-se a boca da mascote, com o objetivo de centrar as atenções das crianças na mascote, como se esta ganhasse voz. Assim, a mascote *Chico*



Figura 6- Decoração da bandeira do povo cigano

começou por se apresentar ao grupo como sendo o ciganito *Chico*, esclarecendo que tinha 5 anos de idade e que frequentava o Centro Escolar. De seguida, questionou individualmente cada elemento do grupo sobre o seu nome, idade e onde vivia.

Posto isto, deu-se início à atividade com algumas questões introdutórias como “Lembram-se que bandeira viram no livro da parte da manhã?”; “Que cores tinha essa bandeira?”. Neste momento, aproveitou-se para mostrar novamente a bandeira do povo cigano, introduzindo-se ainda a bandeira de Portugal. As bandeiras utilizadas nesta apresentação foram construídas pela díade.

De seguida, perguntou-se às crianças quais as diferenças entre as bandeiras e, de seguida, apresentaram-se alguns dos seus símbolos (esfera armilar, roda e cores). Contextualizada a atividade, solicitou-se ao grupo de crianças a decoração das bandeiras a seu gosto, apresentando-se várias técnicas para o fazerem (pintura a dedo, colagem de papel crepe e pintura com lápis/canetas). Assim sendo, várias das crianças revelaram de imediato interesse pela realização da atividade.

Para finalizar, após as crianças terem colorido as bandeiras que escolheram, realizou-se um jogo. Neste jogo eram apresentadas às crianças várias bandeiras, como a bandeira da França, de Angola, do Reino Unido, do Brasil, de Portugal e a bandeira do povo cigano. Posto isto, pediu-se a cada criança que encontrasse, no conjunto das bandeiras apresentado, a bandeira de Portugal e a bandeira do povo cigano.

Em suma, depois de um balanço feito ao fim do dia, pela díade, juntamente com a educadora cooperante, concluímos que não era fácil implementar as sessões

do projeto com as 18 crianças. Desta forma, decidiu-se escolher um grupo-alvo de 9 crianças para se desenvolver as restantes sessões, das quais fizessem parte as crianças mais velhas e que revelassem maior interesse e implicação nas atividades, não esquecendo a importância de incluir as crianças de etnia cigana.

Deste modo, o nosso grupo objeto de estudo passou a ser composto pelas seguintes crianças (grupo-alvo descrito em cima): o **André**, o **Daniel** (etnia cigana), o **Edmundo**, o **Leonel** (etnia cigana), o **Luís**, o **Raúl**, o **Rui** (etnia cigana), a **Silvana** (etnia cigana) e a **Susana** (residente anteriormente em Espanha).

## **Sessão II – “O Ciganito Chico dá aulas de dança”**

18 de novembro de 2015

### Objetivos:

- Mostrar receptividade à cultura cigana;
- Conhecer uma dança cigana e a uma dança popular do folclore português;
- Reconhecer as diferenças entre uma dança cigana e uma dança popular portuguesa;
- Adotar comportamentos de respeito e abertura face ao Outro;
- Desenvolver a expressão motora através da dança.

Esta sessão foi realizada pela nossa colega de diáde, Cátia Ferreira, na biblioteca do Centro Escolar e decorreu no período da tarde. Inicialmente, realizou-se uma sessão de animação da leitura do livro “A História do Ciganito Chico”, utilizado na sessão anterior. A parte da história abordada nesta sessão falava da cultura cigana, dando ênfase às danças. Realizada a animação da leitura, foram projetados vídeos onde era possível visualizar as características das danças típicas da comunidade cigana e da portuguesa (folclore). Para finalizar, as crianças reproduziram alguns passos dos tipos de dança apresentados anteriormente.

### Sessão III – “À procura do Ciganito Chico”

23 de novembro de 2015

#### Objetivos:

- Revelar curiosidade pela língua da comunidade cigana ibérica (caló);
- Distinguir palavras escritas em caló de palavras em português;
- Reconhecer a bandeira do povo cigano e a bandeira portuguesa;
- Adotar comportamentos de respeito e abertura face ao Outro;
- Desenvolver a expressão motora, sobretudo a motricidade global.

A sessão III de projeto foi concretizada em vários locais do espaço escolar, nomeadamente na biblioteca, no piso do rés-do-chão do Centro Escolar, no ATL e no espaço exterior do Centro Escolar, tendo ocorrido durante o período da manhã. Neste dia, as crianças participaram num jogo de caça ao tesouro, com o objetivo de encontrar a mascote *Chico* que foi anunciada como desaparecida.

Para dar início ao jogo, a educadora estagiária Joana, caracterizada de avô do *Chico*, entrou na sala, provocando a agitação das crianças com esta caracterização. Para contextualizar a atividade, apresentou-se às crianças e informou-as que o seu neto, o *Chico*, estava desaparecido. Para além disto, solicitou às mesmas a sua colaboração para encontrarem o *Chico*. Antes de se iniciar a procura do

*Chico*, o “avô” do *Chico* deu a conhecer às crianças mais uma parte da história do povo cigano, desta vez relativamente à sua língua. É de salientar que, nesta sessão, não foi utilizado o livro para se contar a história, recorrendo-se apenas à dramatização, devido à necessidade de se captar uma maior atenção das crianças para a história, diversificando as estratégias. Enquanto era representada a história, as crianças foram questionando em voz alta a identidade do “avô” do Chico. Quando o “avô” referiu que o povo cigano era conhecido como Calé, o Edmundo de nacionalidade brasileira, revelou em voz alta “Eu sou brasileiro”. Assim, ao indicar o nome da língua da comunidade cigana residente em Portugal, denominada como

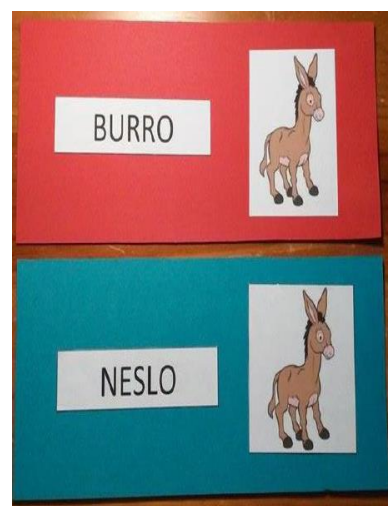


Figura 7- Cartões com palavras em português e caló

caló, sempre que as crianças tinham contacto com esta língua, rapidamente se aprontavam para referir oralmente o nome da língua.

Conhecida esta parte da história, propôs-se às crianças iniciarem a procura do *Chico* dado como desaparecido mas, para tal, pediu-se às mesmas para nomearem um chefe para orientar o grupo durante o jogo. Com a ajuda da educadora estagiária, elegeu-se o **André** como chefe de grupo, por meio de votação. Assim, foi explicado às crianças que, para encontrarem o Chico, teriam de encontrar vários cartões com palavras em português e em caló espalhados pelo Centro Escolar. A acrescentar aos cartões com as palavras, as crianças tinham puzzles que, após serem construídos, davam indicação do percurso, através da imagem do local para onde as crianças se tinham de dirigir de seguida. Em cada local, as crianças tinham duas palavras, uma em caló e outra em português, tendo de adivinhar qual era a palavra em português através da imagem e, posto isto, traduzir para caló, tarefa principalmente dada às crianças de etnia cigana.



Figura 8- Construção do *puzzle*

Assim, as crianças rapidamente se aprontaram para procurar na sala as primeiras palavras, juntamente com o *puzzle* que dava a pista do local para onde se tinham de dirigir seguidamente.

As primeiras palavras foram encontradas atrás da árvore de natal. Ao recolherem as palavras, uma das crianças referiu que a palavra encontrada foi “ouriço”, reconhecendo a mesma devido ao desenho ilustrativo. Neste sentido,



Figura 9- Procura das pistas no jogo “À procura do Chico”

pegou-se no cartão azul com a palavra em caló, explicando-se às crianças que a palavra encontrada era “Renhón”. As crianças de etnia cigana reconheceram a palavra e repetiram-na em voz alta. Assim, questionou-se as crianças sobre qual seria a língua em que se encontrava a palavra e uma das crianças referiu de imediato que a palavra se encontra em caló. De seguida, o grupo montou o puzzle também recolhido e



ficou a descobrir que o lugar para onde se tinham de dirigir era o *hall* de entrada da escola. Quando chegaram à entrada da escola procuraram as próximas palavras, com muito entusiasmo. O **Leonel** conseguiu encontrar as palavras e o **André** apontou para os cartões, referindo que o cartão vermelho era “o português” e o cartão azul “o caló”. Olhando para a imagem, as crianças pensaram que a palavra se referia a “Pai”, no entanto a palavra era “Homem”. Atendendo a este facto, foi explicado às crianças que a palavra em português encontrada era “Homem” e em caló “Berrini”. Assim, explicou-se às crianças que “Berrini” remetia para um homem de certa idade. Neste momento, várias crianças repetiram em voz alta a palavra. De seguida, e uma vez mais, o grupo construiu o *puzzle* e dirigiu-se para o corredor, onde se encontravam as próximas palavras. As palavras encontradas foram “Neslo” e “Burro”. Desta vez, foi o **Raúl** que teve a preocupação de referir qual era o cartão com a palavra em caló e o cartão com a palavra em português. A palavra escrita em caló não era conhecida pelas crianças, nem mesmo pelas de etnia cigana. Continuando o jogo, as crianças foram até ao ATL e encontraram as palavras “Perro” e “Cão”. Neste momento, questionaram-se as crianças de etnia cigana com o intuito de se saber como se diz “Cão” na língua das comunidades ciganas de Portugal. Inicialmente, estas crianças responderam que se diz “Cão”, no entanto, logo de seguida, o **Daniel** respondeu “Perro”. Assim, dirigiram-se para o próximo local, o campo de jogos, seguindo a indicação do *puzzle* para encontrarem o *Chico*. Chegadas ao campo de jogos, as crianças distribuíram-se para encontrarem a mascote, tendo sido o **Rui** a encontrá-la.

Encontrado o *Chico*, as crianças festejaram o seu regresso. Para terminar o jogo, foi lida em voz alta uma mensagem deixada pelo *Chico* num envelope. Nesta mensagem, o *Chico* pedia às crianças para distribuírem as palavras encontradas por duas caixas identificadas com as bandeiras de Portugal e da comunidade cigana. As crianças facilmente reconheceram que a caixa vermelha ia servir para colocar as palavras portuguesas e a azul as palavras em caló. No decorrer da divisão das palavras, questionaram-se as crianças se estas se lembravam das palavras encontradas.

## Sessão IV - “A língua do Ciganito Chico”

25 de novembro de 2015

### Objetivos:

- Demonstrar curiosidade pela língua da comunidade cigana (caló);
- Comparar palavras escritas em caló com palavras em português;
- Reconhecer letras do seu próprio nome;
- Reconhecer a bandeira do povo cigano e a bandeira portuguesa;
- Adotar comportamentos de respeito e abertura face ao Outro;
- Construir noções matemáticas através da leitura de tabelas.

A sessão IV realizou-se na biblioteca do Centro Escolar, em dois períodos. Aquando da chegada à biblioteca, solicitou-se às crianças que se sentassem junto das mesas disponíveis. Após estarem devidamente sentadas, a educadora estagiária, com recurso à mascote do projeto o *Chico*, apresentou as caixas utilizadas na sessão anterior (“À procura do Chico”), questionando as crianças: “Lembram-se para que serviram estas caixas?”; “O que tem cada uma das caixas?”; “Quais são as palavras em português?”; “Quais são as palavras em caló?”, “A língua caló é utilizada por quem?”.

Posto isto, aproveitou-se o momento para relembrar, com a ajuda das crianças, em que consistiu o jogo da sessão anterior. Neste sentido, lembraram-se algumas palavras em caló que foram encontradas no jogo. As crianças rapidamente reconheceram o significado das palavras, referindo em voz alta que as palavras estavam em caló.

Posto isto, deu-se início à atividade proposta para esta sessão, selecionando-se três palavras em português (Ouriço-Cacheiro, Cão, Burro) e as palavras correspondentes em caló (*Renhón*, *Perro*, *Neslo*), todas elas nomes de animais, sendo que duas delas já eram utilizadas pelas crianças de etnia cigana regularmente. Com estas palavras selecionadas, propôs-se às crianças a comparação e análise das mesmas, com o apoio da educadora estagiária. Neste

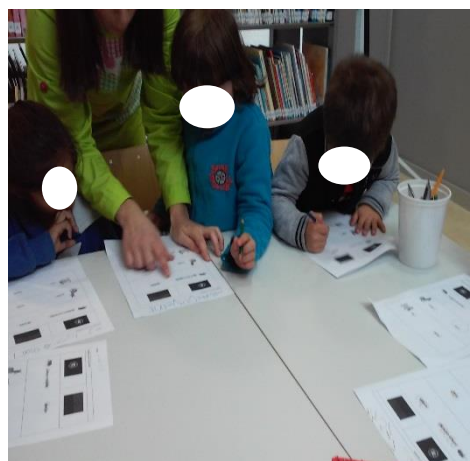


Figura 10- Realização da ficha de identificação de letras iguais



sentido, colocaram-se em cima da mesa os cartões com as palavras para serem comparadas pelas crianças. Iniciou-se esta atividade com a palavra “Ouriço-Cacheiro”, colocando-a em cima da mesa, juntamente com a palavra “Renhón” que possui o mesmo significado, mas em caló. Assim, pediu-se às crianças para contarem o número de letras do cartão onde estava escrito “Ouriço-Cacheiro”, escolhendo-se o **Raúl** para contar. O **Raúl** apontou com o seu dedo para cada uma das letras realizando a contagem, no entanto apontou também para o hífen não contando este como letra. Deste modo, considerou que a palavra tinha 14 letras, reconhecendo exatamente quais são as letras, sem dificuldade. Posto isto, pediu-se igualmente a outra criança para contar o número de letras da palavra “Renhón”. O **André** contou e concluiu facilmente que a palavra tinha 6 letras. Neste momento, questiona-se o **André** “Será que esta palavra tem o mesmo número de letras que a outra palavra?” à qual o **André** rapidamente responde “não”, dizendo que a palavra em português tinha um maior número de letras.

Explicou-se às crianças que as palavras escritas em caló e português significavam o mesmo, mas estavam em línguas diferentes. Contudo, as crianças revelaram alguma dificuldade em compreender isto. De seguida, fizeram-se algumas questões como “Estas palavras significam o mesmo?”, as crianças responderam “Não”. Assim, explicou-se que são palavras em línguas diferentes, mas com o mesmo significado, pois ambas se referem ao ouriço-cacheiro. Esta parte foi de difícil compreensão para as crianças, tendo em conta as idades das mesmas. Neste momento, mostrou-se a palavra “Cão” e perguntou-se às crianças “Ainda se recordam como se diz Cão em caló?” direcionando a pergunta para as crianças de etnia cigana, para que estas ajudassem os colegas a recordar-se. Seguidamente, uma vez mais, questionou-se as crianças sobre o número de letras das duas palavras, dando-se oportunidade ao **Luís** de responder. O **Luís** contou as letras e percebeu facilmente que em caló a palavra “Perro” tem mais letras comparativamente à palavra correspondente em português (cão). Apresentou-se as palavras “Neslo” e “Burro” e as crianças perceberam que estas palavras têm o mesmo número de letras. Neste momento, foi explicado ao grupo que apesar de serem palavras em línguas diferentes, estas possuem o mesmo número de letras.

Quando questionadas sobre a diferença entre palavra e letra, muitas crianças tiveram dificuldade em apontar para o que era a palavra. No entanto, sabiam encontrar as letras da palavra. Assim, explicou-se, de forma sucinta, que a palavra

correspondia ao conjunto das letras, apontando-se com a mão para a palavra e, posteriormente, para a letra.

Posto isto, distribuíram-se as palavras pelas crianças, pedindo-se às mesmas que reparassem na primeira letra da palavra que tinham à sua frente e vissem se alguma das palavras começava pela mesma letra do seu nome. As crianças começaram a olhar não só para a primeira letra da palavra que tinham, mas também para as restantes. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e implicadas nesta tarefa, demonstrando curiosidade em descobrir letras iguais às do seu próprio nome. Posto isto, distribuiu-se uma ficha de identificação de letras iguais nas palavras. Durante esta tarefa, a educadora estagiária foi para junto de cada uma das



Figura 11- Construção do Dicionário

crianças, verificando individualmente se cada criança conseguia identificar as letras do seu nome.

Em suma, esta tarefa correu melhor do que o esperado, uma vez que as crianças se mostraram bastante motivadas e disponíveis para a realização da atividade, revelando, no geral, bons níveis de implicação durante a atividade. Apesar de algumas crianças como a **Silvana** e o **Daniel** apresentarem mais dificuldades, a tarefa foi conseguida por todas as crianças. O **Rui**, o **André**, o **Eduardo** e o **Raúl** foram as crianças que identificaram com maior facilidade as letras iguais às do seu nome.

Já no período da tarde, revelou-se às crianças que o *Chico* gostaria de fazer-lhes uma nova proposta. Assim, colocando-se o *Chico* a “falar”, pediu-se às crianças para o ajudarem a construir um dicionário ilustrado com as palavras analisadas no período da manhã.

Para a construção do dicionário, mostrou-se às crianças a base construída em cartolina para o mesmo. Esta base continha uma tabela com 3 colunas e 7 linhas, uma coluna para colocarem as palavras em caló, outra para as palavras em português e, por fim, uma última coluna para fazerem um desenho ilustrativo de cada palavra. Para além disto, na primeira linha tinham espaço para colocarem as bandeiras correspondentes a cada coluna de palavras (bandeira de Portugal ou bandeira do povo cigano). Desta forma, pediu-se às crianças para decidirem em que coluna queriam colocar as palavras em português e em que coluna as palavras em caló. As crianças decidiram colocar na primeira coluna as palavras em caló e, na

segunda coluna, começaram a colocar as palavras portuguesas. No entanto, estas não repararam que tinham de fazer correspondência entre as palavras. Para alertar as crianças, a educadora estagiária questionou “Será que *ouriço-cacheiro* em caló se diz *perro*?”. Através desta questão, as crianças compreenderam que algumas palavras estavam trocadas e que deviam fazer a correspondência. Como tal, começaram a colocar as palavras no lugar certo, trabalhando noções matemáticas, nomeadamente através da leitura de tabelas. Durante esta atividade as crianças estiveram implicadas, dizendo em voz alta as palavras novas que conheceram em caló. Para terminar, as crianças fizeram um desenho das palavras na respetiva coluna.

### **Sessão V - “O Ciganito Chico vira cozinheiro”**

30 de novembro de 2015

#### Objetivos:

- Mostrar receptividade face às características da cultura cigana;
- Reconhecer as características do ouriço-cacheiro;
- Conhecer a confeção do ouriço-cacheiro segundo a tradição cigana;
- Criar ouriços-cacheiros com recurso a massa modelar, utilizando técnicas de modelagem;
- Adotar comportamentos de respeito face ao Outro, valorizando-o.

A sessão V foi concretizada pela nossa colega de diáde, Cátia Ferreira, na sala de atividades do Jardim de Infância. Para dar início à sessão, como forma de contextualizar a atividade que se seguiria, realizou-se um diálogo em grande grupo, com o objetivo de se dar a conhecer um dos pratos típicos da cultura cigana, o guisado de ouriço-cacheiro.

Posteriormente, foram apresentadas imagens de ouriços-cacheiros no computador, sendo que, neste momento, foram indicadas algumas características deste animal. Feito isto, as crianças foram encaminhadas até uma mesa para a realização, com recurso a uma massa de modelagem comestível, de ouriços-cacheiros. Para tal, as crianças tiveram de confeccionar essa massa e, posteriormente, modelá-la.

## **Sessão VI - “O Ciganito Chico casa os primos”**

2 de dezembro de 2015

### Objetivos:

- Demonstrar abertura às características da cultura cigana;
- Reconhecer as características de um casamento da cultura cigana;
- Adotar comportamentos de respeito face ao Outro, valorizando-o.

A sessão VI decorreu na biblioteca do Centro Escolar, no período da manhã. Para se dar início à sessão, realizou-se um diálogo em grande grupo. Neste diálogo, a mascote *Chico* revelou algumas características do casamento de tradição da comunidade cigana. Posto isto, foram projetados dois vídeos em que era possível visualizar as características do casamento de tradição cigana, como por exemplo a forma como as noivas se vestem, com um vestido e jóias exuberantes. Conhecidas as características deste tipo de casamento, as crianças partiram para a construção de adereços que seriam utilizados para a representação de um casamento.

Assim sendo, já no período da tarde, encenou-se um casamento onde todo o grupo de crianças participou com os adereços construídos anteriormente, atribuindo-se a cada criança um papel. Para finalizar, as crianças dançaram ao som da música ouvida na cultura cigana e saborearam um bolo que representava o bolo dos noivos.

## **Sessão VII- “O ciganito Chico leva-nos à feira”**

9 de dezembro de 2015

Na última sessão do projeto de intervenção, dia 9 de dezembro, foi realizada uma Feira de Exposições, intitulada “Feira Linguístico-Cultural”. Esta feira foi concretizada no espaço da Sala de Jardim de Infância. O principal objetivo foi dar a conhecer às famílias das crianças todos os trabalhos realizados no âmbito do projeto de intervenção “Eu, Tu e o Chico”.

No entanto, antes da realização da feira, as crianças tiveram oportunidade de, no espaço da biblioteca, conhecer o final de “A história do Ciganito Chico”. Para dar a

conhecer ao grupo o final da história, a díade optou por realizar uma dramatização, com recurso a fantoches. No final da história era referenciado a importância das crianças ciganas frequentarem a escola. Para além disto, falava-se das tradições da cultura cigana, como a elaboração de cestos em verga e da participação das comunidades ciganas em feiras. No final, foi solicitado às crianças uma dramatização, com recurso a fantoches, sobre a parte da história que mais gostaram de conhecer.



Figura 12- Exposição de trabalho na Feira Linguística e Cultural

Feita a referência à feira, no período da tarde, iniciou-se a realização da feira, já com os pais reunidos na sala de Jardim de Infância. Inicialmente, as educadoras estagiárias, com recurso a uma apresentação em *power point*, deram a conhecer às famílias o projeto de intervenção, bem como as atividades



Figura 13- Feira Linguística e Cultural

realizadas nas várias sessões. Durante a apresentação, os pais de etnia cigana mostraram-se muito recetivos, tendo participado em todas as atividades uma percentagem de 83,3% pais. Realizada a apresentação do projeto, as famílias foram convidadas a ver o espaço onde estavam expostos todos os trabalhos realizados pelas crianças. Estava também à disposição das famílias um bolo confeccionado na parte da manhã pelas crianças, assim como “ouriços” preparados com fruta e chocolate derretido pelas educadoras estagiárias.

Durante a visita à exposição, os pais admiraram os trabalhos expostos, demonstrando interesse e questionando as educadoras estagiárias sobre os mesmos. Como forma de dar a conhecer a todos um pouco mais sobre a cultura do povo cigano, as famílias de etnia cigana foram convidadas a demonstrar as danças e as músicas características da sua cultura. Assim, um dos alunos de etnia cigana do 1.º CEB do mesmo Centro Escolar tocou órgão para todos os



Figura 14- Demonstração das danças típicas da cultura cigana

presentes e, ao mesmo tempo, as famílias dançaram, demonstrando a forma tradicional de dançar, muito semelhante ao flamenco, dança típica principalmente da região de Andaluzia.

Em suma, esta sessão de projeto foi bastante gratificante para todos os presentes, sendo que as famílias demonstraram entusiasmo para com o projeto desenvolvido ao longo do semestre no Jardim de Infância.

## **5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Para conseguirmos dar resposta à nossa questão de investigação: “Como poderá o educador sensibilizar para a(s) língua(s) das crianças ciganas, contribuindo para a sua valorização?” tornou-se necessário recolher dados, utilizando algumas técnicas e instrumentos. Como tal, considerámos mais pertinente optar pelas seguintes técnicas: observação, notas de campo, registos audiovisuais e fotográficos, fichas de identificação de letras e jogo.

Segundo Latorre (2003), as técnicas de recolha de dados permitem-nos reduzir, de forma sistemática e intencional a realidade social que pretendemos estudar para um sistema de representações que nos permita mais facilmente tratar e analisar os dados. Do mesmo modo, os instrumentos de recolha de dados são “dispositivos específicos de recolha ou de análise das informações, destinados a testar hipóteses de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.188).

Começamos por apresentar a observação, esta técnica foi recorrentemente utilizada, tendo um carácter direto e participante. Pardal e Lopes (2011) fazendo referência a Léssard-Hébert, caracterizam a observação participante como sendo o “registo dos acontecimentos tal como eles foram percecionados, dado ser feito imediatamente à sua ocorrência” (p.72). Na mesma linha de pensamento, Latorre (2003) diz-nos que a observação participante é apropriada para o estudo de fenómenos que exigem o envolvimento e participação do investigador para que este consiga compreender o fenómeno em profundidade. Deste modo, esta técnica possibilitou-nos registar os acontecimentos vivenciados por nós após estes ocorrerem. No entanto, nem sempre é possível registar tudo o que se observa ou até

mesmo ter a completa percepção de um dado comportamento, assim, optámos por recorrer a outras técnicas que complementaram a observação direta.

Como não basta recorrer só à observação para registar aquilo que foi observado, decidimos utilizar outra técnica conhecida como notas de campo. As notas de campo permitem não só o registo escrito do que se observa, ouve e vivencia como também do que se pensa sobre o que está a acontecer (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, conseguimos colmatar lacunas e obter dados credíveis para a nossa investigação. Esta técnica apresenta-nos outras vantagens permitindo e ajudando o investigador “a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 151).

Por outro lado, não podíamos deixar de utilizar uma técnica de recolha de dados que nos permitisse maior precisão na recolha e posterior análise dos dados os registos audiovisuais. A realização de vídeo gravações para uma investigação qualitativa na área da educação permitiu-nos registar e analisar mais tarde e, ao pormenor, tudo o que se passou durante a intervenção, fornecendo-nos imagens auditivas e visuais. Como tal, Latorre (2013) enumera um conjunto de vantagens para recorrer a esta técnica, tais como: proporciona um registo amplo fiável e preciso; proporciona uma recriação visual; pode-se gravar tanto o professor que investiga como os alunos investigados.

Para além deste tipo de registo, recorreremos ainda ao registo fotográfico. As fotografias, nas palavras de Bogdan & Biklen (1994), “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Assim, procurámos registar o maior número de momentos possível, de forma a vermos como cada criança estava a reagir perante a atividade, sendo possível avaliar, pelas suas expressões faciais ou comportamentos representados na fotografia, o significado de cada atividade para a mesma, ou até mesmo quem participou nas atividades. A este propósito, situamo-nos em Latorre (2003) que faz referência às fotografias dizendo-nos que estas podem servir para nos mostrar mudanças através do tempo, assim como a participação dos alunos numa atividade, podendo ser utilizadas para estimular a memória e usar-se para provar que um acontecimento surgiu efetivamente.

Para além destas, foram utilizadas outras técnicas como fichas de trabalho e jogos. No nosso ponto de vista, estes foram outros instrumentos que nos permitiram complementar os dados recolhidos recorrendo a outras estratégias.



# Capítulo IV

Apresentação e análise de dados



## 1. Metodologia de análise de dados

Apresentada a metodologia de investigação utilizada, bem como o projeto de intervenção educativa que serviu de base para a realização do presente estudo, importa proceder à análise dos dados recolhidos. Assim, neste capítulo, daremos resposta à nossa questão de investigação “Como poderá o educador sensibilizar para a(s) língua(s) das crianças cigana(s) contribuindo para a sua valorização?” e averiguaremos de que forma os objetivos definidos inicialmente foram atingidos ou não.

Como referido no capítulo antecedente, a metodologia de investigação subjacente ao projeto de investigação/intervenção foi uma metodologia de investigação de cariz qualitativo. Deste modo, considerou-se a análise de conteúdo como a técnica mais apropriada para a análise dos dados obtidos. Segundo Berelson (1952), o termo análise de conteúdo designa *“uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tendo por objectivo a sua interpretação”* (cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251).

Dado a análise de conteúdo ser caracterizada pela objetividade e sistematicidade, os dados recolhidos deverão ser analisados consoante determinadas normas, procedendo-se à definição de categorias seleccionadas com base nas questões e objetivos de investigação (*ibidem*). Todos os dados obtidos para a análise são provenientes de interações verbais e não-verbais entre crianças em contexto de Educação Pré-Escolar, bem como de trabalhos realizados pelas mesmas, sendo que o objetivo da análise de conteúdo, como os autores supracitados indicam, é analisar as mesmas. Bardin (1997) refere-se à análise de conteúdo como o uso de várias técnicas de análise das comunicações através de diversos processos que “permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Esta metodologia compreende diversas fases identificadas por Carmo e Ferreira (1998) como: “Definição dos objetivos e do quadro de referências teórico”; “Constituição de um *corpus*”; “Definição de categorias”; “Definição de unidades de análise”; “Quantificação (não obrigatória)”; “Interpretação dos resultados obtidos”.

Estas fases foram consideradas no decorrer deste trabalho, assim, foi indispensável a definição de categorias de análise. Segundo Pardal e Lopes (2011),

devemos realizar o “agrupamento das unidades de análise “sinónimas”, em categorias, em conexão com o respetivo tema” (p.100). Para tal, é necessário definir previamente as categorias, com o objetivo de ser possível verificar se estas estão adequadas ao corpus, enquanto conjunto dos dados recolhidos. A categorização consiste na transformação, segundo normas específicas, dos dados do texto, de forma a tratá-los, colocando-os a representar o conteúdo, podendo esta servir de índice, de forma a permitir-nos saber como vamos analisar os dados recolhidos (Bardin, 1997).

Carmo e Ferreira (1998) apresentam diversas características para as categorias, dizendo-nos que estas devem ser exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes. Na mesma linha de pensamento, Pardal e Lopes (2011) referem a importância do conjunto de categorias ser “exaustivo para que qualquer uma das unidades de análise recaia numa delas, sem alguma ter de ser excluída” (p.101). Para além disto, referem outra das características enunciadas pelos autores supracitados, a exclusividade, pretendendo-se que cada unidade de análise recaia apenas numa categoria (Pardal & Lopes, 2011, p.101).

A categorização pode ser feita *a priori* ou *a posteriori* sendo que neste trabalho as categorias de análise foram definidas *a posteriori*. Na mesma linha de pensamento, Amado (2000) refere a importância de existir um esforço pessoal de quem procede à categorização, baseando-se no enquadramento teórico e nos respetivos objetivos de investigação. Carmo e Correia (1998) vão no mesmo sentido, dizendo-nos que a categorização *a posteriori* deve ser bem pensada e definida “após leituras sucessivas do texto e tendo em atenção os objetivos da investigação” (p.226). No entanto, os mesmos autores referem ainda a importância das categorias de análise não constituírem um grande ou pequeno número, de modo a não evidenciarem demasiados pormenores ou serem consideradas demasiado abrangentes (*ibidem*).

Assim sendo, como tem vindo a ser referido, com o presente trabalho pretendemos investigar de que forma podemos sensibilizar para as língua(s) das crianças cigana(s) contribuindo para a sua valorização. Neste sentido, foi elaborado o quadro de categorias a seguir explicitado.

A recolha de dados foi realizada com recurso a diversos instrumentos como já referenciado no capítulo anterior. Assim sendo, procedemos à definição de categorias de análise que fizessem parte das competências ligadas à Educação Pré-Escolar

tendo em conta o desenvolvimento da criança. Como tal, realizámos esta divisão em três categorias de análise **1. Conhecimentos**, **2. Capacidades** e **3. Atitudes e Valores** que serviram para organizar os dados em grandes grupos. Seguidamente, foram criadas subcategorias para cada uma das categorias de forma a entrar em pormenor e facilitar a análise dos dados.

Para a primeira categoria foram definidas subcategorias correspondentes aos seguintes descritores: **1.1. Conhecimento da existência da língua da comunidade cigana**; **1.2. Conhecimento de palavras em caló**; **1.3. Conhecimento da bandeira portuguesa e da bandeira do povo cigano**. Com esta categoria pretendemos analisar os conhecimentos das crianças relativos ao tema do projeto inserido na sensibilização à diversidade linguística, mais concretamente na língua das comunidades ciganas e sua cultura.

No que diz respeito à categoria Capacidades esta subdividiu-se nas várias subcategorias correspondentes aos seguintes descritores: **2.1. Comparação entre palavras da língua portuguesa e língua da comunidade cigana residente na freguesia**; **2.2. Pronunciar palavras em caló**; **2.3. Reconhecimento da sua identidade**. Aqui pretendemos verificar as capacidades das crianças para pronunciar palavras numa língua minoritária, a língua dos colegas de sala de etnia cigana, bem como estabelecer comparações entre esta e a língua portuguesa. A acrescentar a isto, pretendíamos analisar a capacidade das crianças de reconhecer a sua identidade, sendo capazes de valorizar a sua identidade e a do Outro.

No que diz respeito à última categoria, correspondente às Atitudes e Valores, definiram-se duas subcategorias correspondentes aos seguintes descritores: **3.1. Motivação nas atividades**; **3.2. Abertura ao Outro**. Com esta categoria pretende-se analisar o envolvimento das crianças nas diversas atividades concretizadas, bem como analisar se as crianças revelaram representações positivas do Outro.

O quadro seguinte representa esta categorização:

Categorias	Subcategorias	Descrição
<b>1. Conhecimentos</b>	1.1. Conhecimento da existência da língua da comunidade cigana	Unidades de registo onde a criança: - Evidencie ter consciência da existência de uma língua própria da comunidade cigana.
	1.2. Conhecimento de palavras em caló	Unidades de registo onde a criança: - Reconheça palavras na língua da comunidade cigana (caló) (como por exemplo: berrini, perro, renhón).
	1.3. Conhecimento da bandeira portuguesa e da bandeira do povo cigano	Unidades de registo onde a criança: - Identifique e reconheça a bandeira da comunidade cigana, assim como a bandeira de Portugal. - Seja capaz de identificar alguns símbolos das bandeiras (como por exemplo: cores, roda, esfera armilar).
<b>2. Capacidades</b>	2.1. Comparação entre palavras da língua portuguesa e língua da comunidade cigana residente na freguesia	Unidades de registo onde a criança: - Seja capaz de comparar palavras em português e caló, reconhecendo as letras comuns entre palavras, bem como letras iguais às do seu próprio nome; - Seja capaz de comparar palavras da língua portuguesa e cigana, comparando o número de letras de cada uma.
	2.2. Pronunciar palavras em caló	Unidades de registo onde a criança revele que: - Consegue pronunciar, de forma solicitada ou facultativa, palavras em caló.
	2.3. Reconhecimento da sua identidade	Unidades de registo onde a criança: - Consiga reconhecer a sua própria identidade, valorizando-a; - Valorize a identidade do Outro.
<b>3. Atitudes e Valores</b>	3.1. Motivação nas atividades	Unidades de registo em que a criança: - Demostre sinais de focalização e motivação nas atividades; - Demonstre sinais de atenção ou distração na realização das atividades.
	3.2. Abertura ao Outro	Unidades de registo em que a criança: - Manifeste sinais, verbais ou não verbais, de receptividade, abertura, respeito e aceitação do Outro.

Quadro 2: Categorias de análise e unidades de registo

## **2. Análise e Discussão dos Dados**

Na primeira fase deste capítulo, apresentámos a metodologia de investigação utilizada no nosso estudo, bem como o quadro com as categorias de análise e unidades de registo que serviram de base para a nossa análise e discussão dos dados recolhidos. Posto isto, importa iniciar a análise dos dados de cada categoria, explicitando cada uma e, neste sentido, proceder à discussão dos dados recolhidos através de diversos instrumentos e técnicas.

### **2.1. Conhecimentos**

#### **2.1.1. Conhecimento da existência da língua da comunidade cigana**

Ao nível dos conhecimentos, com esta subcategoria, pretendemos analisar os dados recolhidos que permitam verificar se as crianças ficaram consciencializadas para a existência de uma língua própria da comunidade cigana em particular e para a diversidade linguística em geral. Deste modo, foram recolhidos dados de interações verbais das crianças através de vídeo gravações, juntamente com notas de campo como forma de complementar o nosso trabalho.

Na Sessão II “Á procura do Chico”, no decorrer da contextualização do jogo, através de um teatro, as crianças foram questionadas sobre qual a língua das comunidades ciganas, como podemos ver no excerto seguinte:

25.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês ainda se lembram qual é a língua que nós falamos?

26.CC: Sim+

27.Daniel: É o cigano.

(Sessão II- Episódio 1)

Numa das sessões anteriores, aquando da leitura da parte inicial da história, já tinha sido feita referência que as comunidades ciganas usavam uma outra língua para além do português. No entanto, apesar de todas as crianças referirem lembrar-se de qual era a língua das comunidades ciganas, não se recordaram do nome exato da língua, referindo-se à língua como sendo “o cigano”. Isto deve-se ao facto de

apenas ter sido feita uma breve referência ao nome da língua durante a leitura da história adaptada pela díade. Assim, podemos realçar que este tema não foi introduzido anteriormente, pois não era nosso objetivo. Apesar disto, as crianças souberam de imediato reconhecer a existência de uma língua própria das comunidades ciganas.

Num momento posterior, fizemos referência ao nome da língua utilizada pelas crianças de etnia cigana, como podemos ver de seguida:

29. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Então digam-me lá que língua é que nós os ciganos falamos?

(...)

30. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É o romani já ouviram falar? Ro/ma / ni...

31. Edmundo: Sim+ Romani.

32. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Repitam lá comigo...

33. Rui: Ouvi na história+

(Sessão II- Episódio 1)

As crianças apenas conseguiram recordar o nome quando auxiliadas, pois era um nome diferente e estranho para as mesmas. No entanto, quando questionámos sobre o Romani, as crianças imediatamente afirmaram já ter ouvido falar da língua. Como podemos verificar no excerto anterior, as crianças souberam identificar em que momento anterior ouviram falar do romani, dizendo-nos que foi na história lida numa das sessões anteriores.

Após falarmos com as crianças sobre o romani, a língua veicular das comunidades ciganas, considerámos pertinente introduzir no nosso projeto a língua própria das crianças ciganas do grupo, o caló, derivado do romani. Assim, introduzimos o caló no nosso projeto, centrando-nos sobre o mesmo, como podemos ver nas transcrições que se seguem:

49. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Como vocês já ouviram na história chamam-nos calés porque o nosso tom de pele é mais escuro. E sabem como se chama a língua que nós falamos aqui em Portugal? Romani é a nossa língua principal mas aqui em Portugal nós falamos o



caló /chamam-nos calés e falamos o caló. Então que língua é que nós falamos aqui em Portugal?

50. CC: Caló+

51. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Repitam lá comigo caló+

52. CC: Caló+

(Sessão II- Episódio 1)

Através deste diálogo, pela primeira vez, foi referenciado o nome próprio da língua das comunidades ciganas da Península Ibérica. Como podemos ver, as crianças rapidamente parecem ter memorizado o nome da língua, evidenciando reconhecer a mesma.

No que diz respeito à Sessão VII, a última sessão do projeto, aquando da contextualização do teatro de fantoches, ao questionarmos as crianças sobre qual a língua falada pela mascote *Chico*, o Raúl de forma entusiasta responde acertadamente referindo que é o caló. No entanto, de seguida, o André refere-se à língua como a língua do povo cigano, não referindo o nome exato da língua, mas demonstrando saber que existe uma língua própria deste povo. Após isto, todas as crianças, em coro, aprontam-se para mostrar que sabem o nome exato da língua, reforçando e referindo o nome. Ao analisarmos as transcrições das vídeo gravações podemos comprovar o mesmo.

4.Mascote: Mais? O que é que vocês sabem mais? (...) Eu já vos contei muito sobre a minha história/ sobre as tradições / sobre a minha língua / que língua é a minha?

5.Raúl: Caló+

6.André: Do povo cigano.

7.CC: Caló.

8.Mascote: Caló / muito bem +

(Sessão VII-Episódio 1)

### 2.1.2. Conhecimento de palavras em caló

Com esta subcategoria pretendemos analisar os excertos das transcrições que revelam que as crianças são capazes de identificar palavras em caló. No decorrer do jogo “À procura do Chico”, as crianças conseguiram identificar as palavras próprias da cultura cigana, como podemos verificar no seguinte excerto:

16. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Ouriço-cacheiro em Português (mostrando o cartão com a palavras em Português). Que língua será esta da outra palavra? *Renhón*.
  17. Daniel: *Renhón*.
  18. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Que língua é?  
(...)
  19. André: Caló+
  20. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Caló+ Muito bem+. Então nós temos aqui dois cartões um com uma palavra em português e outra em...
  21. André: Caló.
- (Sessão II- Episódio 2)

É de referenciar que a primeira criança a conseguir identificar as palavras de forma correta não é oriunda da etnia cigana. Após compreenderem que a palavra relativa ao cartão azul se encontrava em caló, as crianças, nos postos seguintes do jogo, facilmente reconheceram qual a palavra em português e qual a palavra em caló, sabendo que a palavra em português estava no cartão vermelho e a palavra em caló no azul. Nas transcrições seguintes podemos confirmar isso:

58. André: Isto é caló (indicando o cartão azul) português (indicando o cartão vermelho).
  59. Edmundo: Pai em caló e pai em português.
  60. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Homem. Esta palavra é Homem. E sabem como é que se diz Homem em caló? *Berrini*. *Berrini* é um homem mais velho.
  61. Daniel: *Berrini*. (rindo).
- (Sessão II- Episódio 2)

Cada cartão continha uma imagem ilustrativa de cada palavra (ver anexo 2). Deste modo, as crianças conseguiam automaticamente associar a imagem à palavra. No exemplo acima descrito, as crianças visualizaram uma imagem que remetia para uma figura do sexo masculino e, assim sendo, associaram a imagem a uma figura paternal, ao pai. No entanto, as palavras que constavam no cartão eram “Berrini” e “Homem”. De acordo com as crianças ciganas com as quais tivemos oportunidade de realizar o projeto de intervenção, na língua das comunidades ciganas, como referenciado em cima, “Berrini” remete para um homem de idade mais avançada. Assim, ao pronunciarmos a palavra “Berrini” uma das crianças de etnia cigana, utilizadora frequente da palavra, pronunciou-a logo de seguida.

Após isto, questionámos as crianças sobre o significado da palavra “Berrini”:

63. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É *Berrini* não é? Aqui está a dizer *Berrini* e o que significa *Berrini*?

Daniel: *Berrini*.

64. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É Homem?

65. Daniel: Sim.

(Sessão II- Episódio 2)

Após questionadas sobre o significado da palavra, uma das crianças responde afirmativamente que o significado corresponde a *Homem*, levando-nos a inferir que é um indício de que compreendeu o significado.

De seguida, as crianças dirigiram-se para o posto seguinte do jogo onde encontraram mais dois cartões.

69. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Então agora digam que palavra será esta? (apresentando os cartões)

70. Raúl: Burro.

71. André: Burro em caló.

72. Edmundo: Em caló+

73. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Qual será a palavra em caló?

74. Edmundo: É a azul.

75. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É a azul? Porque será a azul?

76. Raúl: Porque está aqui escrito caló.

(Sessão II- Episódio 2)

Nesta fase do jogo, as crianças eram as primeiras a referir que um dos cartões, o azul, continha uma palavra em caló. Assim, através da imagem ilustrativa concluíram que a palavra apresentada era *Burro*. No entanto, souberam que existia uma palavra diferente para dizer *Burro* mas em caló. Quando questionadas sobre qual a palavra em caló, as crianças diziam ser a azul referindo que no cartão estava escrito caló. Esta resposta deve-se à associação feita pelas crianças do cartão azul às palavras em caló. Neste momento, as crianças continuaram a conhecer e a identificar palavras na língua das comunidades ciganas. Desta vez, conheceram a palavra *Neslo* em caló, *Burro* em português. Esta palavra não era utilizada pelas crianças de etnia cigana do grupo, no entanto as crianças reconheceram a palavra, repetindo-a.

Como podemos ver nas seguintes transcrições:

77. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês sabem como se diz burro em caló? *Neslo*.

78. Daniel: Sim. *Neslo*.

79. Rui: *Neslo*.

(Sessão II- Episódio 2)

De seguida, outra das palavras reconhecida e identificada pelas crianças foi *Cão*. Neste posto do jogo, foi pedido às crianças de etnia cigana que revelassem ao grupo como denominavam o animal cão. Inicialmente, duas das crianças de etnia cigana afirmaram que se dizia *Cães* e *Cão*, no entanto, após estas afirmações, o Daniel, outra das crianças de etnia cigana, afirma utilizar a palavra *Perro* para designar cão.

86. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Que palavra é que é esta?

87. Edmundo: *Cão*.

88. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): E sabem como é que se diz cão em caló? Como é que chamam aos cães na vossa língua (questionando as crianças de etnia cigana)?

89. Daniel: Cães.

90. Rui: Cão.

91. Daniel: Perro.

92. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): *Perro+*. Muito bem+. Então esta palavra aqui é *Perro* e esta *Cão*.

(Sessão II- Episódio 2)

Com o jogo a chegar ao final, as crianças descobriram as últimas palavras. Ao chegarem ao local onde encontraram os últimos cartões, as crianças de imediato, em conjunto e oralmente, pronunciaram a palavra *Mãe* com entusiasmo.

Após isto, foram questionadas novamente sobre como se diz *mãe* na comunidade cigana, de outra maneira. Com entusiasmo, o Rui pronunciou oralmente *Mai* dando a conhecer ao grupo mais uma palavra em caló. Para ir ao encontro da palavra que se encontrava no cartão e, respeitando as pesquisas realizadas neste âmbito<sup>7</sup>, resolvemos dizer às crianças que se podia dizer *Mai* ou *Dai*. A palavra *Dai* estava inserida no cartão fruto das nossas pesquisas, enquanto a palavra *Mai* foi referida pelas crianças, como podemos comprovar no excerto que apresentamos de seguida.

100.CC: Mãe.

101.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Sabem como é que se diz mãe em caló?

102.Raúl: Eu sei+

103.Rui: Mai.

104.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Mai ou Dai.

(Sessão II- Episódio 2)

Após encontradas todas as palavras escondidas no jogo “Á procura do Chico”, as crianças chegaram ao local onde estava escondida a mascote do projeto. Como último objetivo, as crianças tiveram de encontrá-la.

---

<sup>7</sup> Coelho, A. (1892). *Os ciganos de Portugal - Com um estudo sobre o calão*. Lisboa: Imprensa Nacional

Cabrita, I. & Moderno, A. (Coords.). 2004. *Nós e os outros – imagens de interculturalidade na educação de infância* (CD). Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro

Assim, depararam-se com mais dois cartões que se encontravam junto ao *Chico* (mascote) e tentaram identificar as palavras registadas nos mesmos, *Churumbeles* e *Crianças*. No entanto, ao visualizarem a imagem, as crianças afirmaram que uma das palavras era *Amigos* ou *Meninos*. Com a nossa ajuda, as crianças conseguiram compreender que a palavra era *Crianças*.

De seguida, questionámos as crianças sobre qual seria a palavra correspondente ao cartão azul, cartão com a palavra em caló. No entanto, as crianças de etnia cigana não conheciam esta palavra, respondendo que em caló se dizia “caló”.

116.CC: Amigos+

117.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Está lá perto / outra palavra.

118.Rui: Meninos.

119.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito perto / Crianças. Sabem como se diz crianças em caló?

120.Daniel: Caló.

121.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): *Churumbeles*  
(Sessão II- Episódio 2)

Na sessão VII “Feira Linguístico-Cultural” tivemos oportunidade de confirmar que esta palavra não era utilizada pelas crianças de etnia cigana da nossa sala. Ao dirigirem-se à sala de jardim de infância e visualizarem o dicionário ilustrado, um dos trabalhos expostos, os pais ciganos confirmaram-nos denominar as crianças utilizando a palavra *niños* e não *Churumbeles*. Além disso, afirmaram que a palavra *Churumbeles* remetia para guloseimas. Estas variações de vocabulário podem ser explicadas devido à língua sofrer alterações de região para região, deste modo compreendemos que é aceitável a designação de *Churumbeles* para crianças ocorrer numa dada comunidade cigana, enquanto noutra designa guloseimas.

Ainda na Sessão II, o *Chico* pediu às crianças que fizessem a divisão das palavras em português e das palavras em caló por caixas devidamente identificadas para cada efeito. Ao selecionarem as palavras, verificámos que as crianças souberam identificar as palavras em caló, pronunciando-as oralmente antes de as colocarem na respetiva caixa. Vejamos, de seguida, um exemplo:

133.CC: As portuguesas+ (colocam as palavras em português na respetiva caixa e começam a colocar as primeiras palavras em caló na caixa azul)

134.André: *Dai* é para pôr na bandeira do povo cigano

(Sessão II- Episódio 2)

138.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): E que palavra é esta?  
(mostrando o cartão azul com a palavra *Perro*)

139.Rui: *Perro*.

140.Daniel: *Perro*.

141.André: *Perro*.

142.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Está em que língua?

143.André: Caló+

144.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito bem. É em caló.

145.Daniel: (tira a palavra *Berrini*)

146.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Como é que se diz homem em caló?

147.CC: *Berrini*.

148.Daniel: Um *berrini*.

149.André: *Berrini* é um homem.

150.Leonel: (tira a palavra cão) *Perro*.

(Sessão II- Episódio 2)

157.CC: (continuam a colocar as palavras nas respetivas caixas)

158.Rui: (Pegando no cartão com a palavra *renhón*) *Renhón*+. Esta é *Renhón*.

(Sessão II- Episódio 2)

Ao analisarmos os dois casos supracitados, verificámos que as crianças desenvolveram conhecimentos na língua das comunidades ciganas como era nosso objetivo, reconhecendo facilmente várias palavras em caló. É de referenciar que, ao conseguirem facilmente identificar estas palavras, as crianças recorreram aos seus conhecimentos prévios, construídos no decorrer do jogo.

Como podemos verificar, não só as crianças de etnia cigana, mas também as restantes, souberam identificar as palavras em caló, sendo que quando questionámos em que língua estava uma das palavras, a primeira criança a responder prontamente

não é oriunda da comunidade cigana. Percebemos ainda que as crianças sabiam exatamente o que significava cada palavra, mostrando que não apenas associaram a palavra ao cartão, como sabiam o significado em português da palavra em caló, como verificámos no exemplo acima, quando o André referiu que *Berrini* era um homem.

Já na Sessão VII, nomeadamente na contextualização do teatro, para compreendermos se as crianças ainda se lembravam do que tinham aprendido com este projeto. Assim, em grupo, após serem questionadas sobre qual o nome da língua do povo cigano, as crianças, por iniciativa própria, referiram várias palavras em caló conhecidas nas sessões anteriores, como podemos verificar nas transcrições seguintes:

9.André: E *renhónes*+

10.Mascote: E *renhónes* / que significa *renhónes*?

*(algumas crianças levantam-se com bastante entusiasmo para responder)*

11.CC: Ouriços+

12.André: E *Perro*+

13.Mascote: *Perro* é o quê?

14.André: Cão.

15.Mascote: Cão / muito bem+

16.André: E *berrini*

17.MC. E *berrini* é o que?

18.André: É pai+

19.Raúl: É homem +

(Sessão VII-Episódio 1)

Ao analisarmos este excerto tivemos oportunidade de comprovar que os nossos objetivos foram alcançados, na medida em que as crianças ficaram a (re)conhecer várias palavras em caló. Como podemos verificar, foi o André a introduzir as palavras na conversa, começando por falar em *Renhónes*. Com isto, todas as crianças afirmaram em coro revelar saber o que significava a palavra *Renhónes*, traduzindo-a. Neste sentido, esta criança, identificada como André, continuou a nomear palavras anteriormente conhecidas em caló. Quando chegou à palavra *Berrini*, a criança sabia nomear a palavra, no entanto demonstrou alguma



indecisão na tradução para português. No entanto, a criança identificada como Raúl, logo de seguida, esclareceu o colega e revelou a tradução correta.

### **2.1.3. Conhecimento da bandeira portuguesa e da bandeira do povo cigano**

Com esta subcategoria tivemos como objetivo verificar se as crianças eram capazes de reconhecer a bandeira portuguesa e a do povo cigano, assim como alguns dos símbolos presentes nas mesmas. Para procedermos à análise dos dados relativos a esta subcategoria focámo-nos em vídeo gravações e num jogo.

Na sessão I, as crianças tiveram oportunidade de conhecer a bandeira de Portugal e a bandeira do povo cigano. Deste modo, foi apresentada a bandeira do povo cigano, questionando-se as crianças sobre quais as cores presentes nesta bandeira. O excerto seguinte traduz-nos este episódio:

23. EE Cátia: Que cores tem esta bandeira? (*referindo-se à bandeira do povo cigano*)
24. Miguel: Azul e verde.
25. EE Cátia: Azul ... Verde... E isto aqui no meio?
26. André: É cor-de-laranja+
27. Miguel: Laranja+
28. EE Cátia: Parece mas não é cor-de-laranja é vermelho.
29. Silvana: É cor-de-rosa+
30. Daniel: É vermelho.
31. Miguel: E é uma roda.
32. EE Cátia: É uma roda e é vermelho verde e azul / Sabem o que significa por exemplo o azul? / Porque é que a bandeira tem azul?
33. André: Porquê?
34. EC: Porquê... Pensem. O azul representa o quê?
- (...)
35. EE Cátia: O que é que acham que a cor azul significa?
36. Rui: Cigano.
37. EC: Não.
38. Silvana: Português.

39. EE Cátia: O azul...

40. Silvana: Cigano.

(Sessão I- Episódio 2)

Como podemos verificar através do excerto apresentado em cima, as crianças foram questionadas sobre que cores conseguiam visualizar na bandeira do povo cigano. Após mencionadas as cores pertencentes a esta bandeira, tivemos oportunidade de questionar as crianças sobre qual seria o simbolismo da cor azul representada na mesma. Assim, crianças como por exemplo o Rui e a Silvana sabiam que aquela era a bandeira dos ciganos, porque a bandeira portuguesa não tem a cor azul tão evidente. Esta resposta deve-se ao facto de as crianças ainda não estarem familiarizadas, no início desta sessão, com o significado das cores presentes na bandeira, associando a cor azul à ideia de cigano. Para além disto, a Silvana afirmou também que esta cor poderia representar o português, na nossa interpretação tal significa que associou os ciganos a portugueses, apesar de não ser esse o significado da cor azul.

Seguidamente, para esclarecer o grupo, foi-lhe explicado o significado da cor azul, assim como da cor verde, como podemos ver de seguida:

42. EE Cátia: O azul da bandeira cigana significa liberdade ou seja o cigano é uma pessoa livre // (...) O verde está ligado à natureza o cigano dá importância à natureza aos animais / Vocês não veem os pôneis que andam por aí?

43. EC: E às plantações...

44. EE Cátia: Plantam muitas coisas.

45. Rui: Deixa ver. (*referindo-se à bandeira do povo cigano*)

(Sessão I- Episódio 2)

Apesar das crianças não se manifestarem muito quanto ao significado das principais cores da bandeira (azul e verde), mostraram curiosidade para ver de mais perto a bandeira do povo cigano, isto logo após conhecerem o significado das duas cores, como podemos comprovar no excerto apresentado. Dados a conhecer os significados das principais cores da bandeira do povo cigano, importava dar a conhecer qual o significado da roda presente na bandeira. Assim sendo, as

interações verbais que se seguem, mostram como uma das crianças consegue relacionar corretamente a roda com o seu simbolismo.

47. EE Cátia: Eu vou passar por todos para todos verem / Por fim esta imagem aqui do meio que vocês veem é mesmo uma roda / Porquê? / Porque os ciganos são pessoas...
48. André: Boas.
49. EE Cátia: São pessoas boas sim.
50. André: Que circulam à volta do mundo.
51. EE Cátia: Boa + Por eles circularem à volta do mundo e muitas vezes é que está aqui uma roda (*mostrando a roda da bandeira do povo cigano*) / Porque eles andam em carroças puxadas por cavalos // Então aqui temos a roda de uma carroça.

(Sessão I- Episódio 2)

Nesta fase, a criança identificada como André, ao ser questionada sobre o porquê de estar presente uma roda na bandeira do povo cigano, refere-se aos ciganos como pessoas boas que circularam à volta do mundo. Através da análise destas interações verbais, podemos assim concluir que o André compreendeu por si próprio qual o significado da roda, associando corretamente a roda ao facto dos ciganos serem tradicionalmente povos nómadas.

Seguidamente, apresentámos a bandeira portuguesa às crianças, questionando-as sobre quais seriam as diferenças desta bandeira relativamente à bandeira visualizada anteriormente.

52. EE Cátia: (*mostra a bandeira portuguesa*) Quais são as diferenças à primeira vista que vocês veem?
53. Edmundo: Porque isso é amarelo.
54. EE Cátia: As cores...
55. André: As cores são diferentes.
56. EE Cátia: Quais são as cores aqui?
57. CC: Vermelho+
58. André: Amarelo branco azul verde e vermelho.

59. EE Cátia: E aqui (*indicando a esfera armilar da bandeira portuguesa*) é igual à bandeira do povo cigano?
60. CC: Não +
61. EE Cátia: Não é / Muito bem / O que é que acham que aqui a cor verde significa?
62. Raúl: Livre.
63. CC: Livre
- (Sessão I- Episódio 2)

Como podemos concluir através do excerto apresentado anteriormente, as diferenças, à primeira vista, mencionadas pelas crianças foram as cores da bandeira. Desta vez, o André e o Edmundo indicaram outras cores presentes na bandeira portuguesa. De seguida, respondendo à questão sobre o significado da cor verde, o Raúl refere a utilização da cor verde na bandeira portuguesa para designar a liberdade associada aos portugueses. Assim sendo, logo após o Raúl referir que o verde significa livre, todas as outras crianças, em coro, mencionaram o mesmo.

Numa fase posterior, após ser dado a conhecer às crianças também o significado da cor vermelha presente na bandeira portuguesa, foi apresentado outro símbolo presente nesta bandeira, a esfera armilar. No entanto, não existiram interações verbais das crianças nesta fase, dado que não foi possível fazer qualquer tipo de análise.

Para finalizar a análise relativa a subcategoria, vamos verificar se as crianças foram capazes de reconhecer a bandeira do povo cigano e a bandeira portuguesa.

Para isto, analisámos as transcrições das vídeo gravações que evidenciam conhecimento das crianças para reconhecer as duas bandeiras.

75. EE Cátia: Portanto para finalizar temos a bandeira do povo... (mostrando ao grupo a bandeira do povo cigano)
76. CC: cigano+
77. EE Cátia: E a bandeira... (mostrando ao grupo a bandeira de Portugal) de...
78. André: Portugal.
- (Sessão I – Episódio II)

Como verificamos na transcrição acima apresentada, ao mostrarmos as bandeiras às crianças, estas conseguiram distinguir as duas bandeiras corretamente. Ainda na mesma sessão, foi realizado um jogo de reconhecimento da bandeira portuguesa e da do povo cigano. Com este jogo pretendia-se que as crianças conseguissem identificar qual a bandeira portuguesa e qual a do povo cigano num conjunto de diversas bandeiras. Ao analisarmos os dados referente a esta atividade, compreendemos que todas as crianças do nosso grupo de estudo conseguiram reconhecer as bandeiras sem qualquer tipo de dificuldade.

Assim, podemos afirmar que, de uma forma geral, os resultados obtidos referentes a esta categoria dos conhecimentos e às correspondentes subcategorias foram os esperados, tendo o grupo-alvo evidenciado conhecimentos sobre as diversas subcategorias em análise.

## **2.2. Capacidades**

### **2.2.1. Comparação entre palavras da língua portuguesa e da língua da comunidade cigana residente na freguesia**

Nesta subcategoria tivemos como objetivo verificar se as crianças eram capazes de estabelecer comparações entre as palavras em português e as palavras em caló, identificando nas mesmas letras iguais às do seu próprio nome, assim como comparando o número de letras de cada uma e identificando as letras comuns à palavra em português e sua correspondente tradução em caló. Para procedermos à análise dos dados inseridos nesta subcategoria focámo-nos em fichas e notas de campo, não sendo possível realizar a análise de transcrições de vídeo gravações devido a um problema técnico no decorrer da sessão.

Assim sendo, procedemos à análise das fichas que tinham como objetivo verificar se as crianças conseguiam reconhecer as letras comuns às palavras em português e em caló. Ao analisarmos a ficha do Rui e da Silvana verificámos que estas crianças foram capazes de identificar as letras iguais, rodeando-as corretamente. O mesmo se verificou com o André e o Edmundo, estes não revelaram qualquer dificuldade nesta tarefa, conseguindo identificar as letras iguais. Ao analisarmos a ficha do Luís, foi possível verificar que este rodeou corretamente

algumas das letras comuns, no entanto, esta criança esqueceu-se de rodear outras. O Luís é uma criança que apesar de apresentar bastantes capacidades cognitivas, apresenta grandes dificuldades de concentração, tal como falado antes aquando da sua caracterização, o que pode ter levado ao esquecimento de rodear algumas letras comuns entre palavras, ou até mesmo rodeado letras incorretamente, como por exemplo nas palavras “Cão” e “Perro” esta criança rodeou a letra “o” nas duas palavras, no entanto rodeou também a letra “r” e “p” da palavra “Perro”. Ao rodear a letra “r” leva-nos a pensar que a criança associou o “r” de outras palavras visualizadas anteriormente e quis rodear também na palavra “Perro” a letra “r”. Também a criança identificada como Raúl fez o mesmo, rodeando as letras “r” da palavra “Perro” e da palavra “Burro”, no entanto o que se pretendia era que rodeassem apenas as letras iguais entre a palavra em português e a sua correspondente em caló. Apesar disto, o Raúl rodeou de forma correta todas as outras letras. Para finalizar, a criança identificada como Daniel revelou dificuldade nesta tarefa, tendo rodeado quase todas as letras que encontrou. Esta é uma criança de etnia cigana e é a criança mais nova do grupo-alvo, não sabendo ainda realizar a escrita do seu próprio nome, nem tendo contactado muito com palavras escritas.

De uma forma geral, os resultados nesta sessão foram positivos, na medida em que a maioria das crianças soube identificar as letras comuns entre palavras em português e a sua respetiva tradução, desenvolvendo conhecimentos ligados à literacia emergente, nomeadamente a associação entre a linguagem oral e escrita. As dificuldades que surgiram, para além de poderem ser explicadas pela distração das crianças, podem ainda dever-se à ficha conter palavras com letras de tamanho reduzido, dificultando a tarefa a crianças de jardim de infância.

No que diz respeito à comparação do número de letras entre palavras em português e em caló, através das notas de campo conseguimos afirmar que o Raúl conseguiu contar de forma correta quantas letras tinha a palavra “Ouriço-cacheiro” apontando com o seu dedo para cada uma das letras e realizando a contagem de forma correta, não contabilizando o hífen. O Raúl reconheceu corretamente que a palavra continha 14 letras, sem dificuldade. De seguida, também o André contou de forma acertada o número de letras da palavra “Renhón” concluindo que a palavra tinha 6 letras e, de seguida, confirmou-nos que a palavra em caló tinha menos letras comparativamente à palavra em português.

Do mesmo modo, também o Luís foi capaz de comparar a palavra “Cão” e “Perro” percebendo sem dificuldade que a palavra em caló tem um maior número de letras. Relativamente à palavra “Neslo” e “Burro” as crianças em conjunto afirmaram que as palavras apresentavam o mesmo número de letras.

No que diz respeito à capacidade para encontrarem nas palavras letras iguais às do seu próprio nome, todas as crianças conseguiram encontrar pelo menos uma letra comum.

Em suma, com esta subcategoria conseguimos resultados mais satisfatórios do que o esperado, as crianças não revelaram dificuldades significativas na comparação entre palavras e letras. O Rui, o André, o Eduardo e o Raúl foram as crianças com mais facilidade nas diversas tarefas de comparação entre palavras, sendo que a Silvana e o Daniel apresentaram mais dificuldades.

### **2.2.2. Pronunciar palavras em caló**

Com esta subcategoria pretendemos analisar os excertos das transcrições onde é possível verificar que as crianças pronunciaram palavras na língua da comunidade cigana, ao longo das diversas sessões do projeto. Logo na sessão I, é possível observar a criança identificada como Leonel, uma criança de etnia cigana, a pronunciar uma palavra na sua língua:

8. Leonel: Gitano.

9. EE Cátia: Ainda te lembras em que língua se diz *gitano*? / É em português?

10. André: Não.

(Sessão I-Episódio II)

Já na sessão III, durante a atividade “À procura do Ciganito Chico”, também o Daniel foi capaz de dizer a palavra *Renhón*, após ouvir-nos pronunciar a palavra, o Daniel repetiu-a até mesmo por iniciativa própria, como podemos verificar nos excertos que apresentamos de seguida:

5. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Ouriço-cacheiro em português (mostrando o cartão com a palavras em Português). Que língua será esta da outra palavra? *Renhón*.

6. Daniel: *Renhón*.

7. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Que língua é?  
(...)

8. André: Caló+

(Sessão III- Episódio II)

11. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Em caló. *Renhón* é em caló.  
Não é a tua língua Daniel?

12. Daniel: *Renhón*.

(Sessão III- Episódio II)

158. Rui: (Pegando no cartão com a palavra *Renhón*) *Renhón*+. Esta é *Renhón*.

(Sessão III- Episódio II)

Ainda na mesma sessão, durante o jogo, ao encontrarem os cartões com as palavras *burro* e *Neslo*, as crianças identificadas como Daniel e Rui, após reconhecerem a palavra em caló correspondente a burro, revelaram capacidade para pronunciar a palavra *Neslo* corretamente. O excerto que se segue mostra-nos a situação descrita:

77. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês sabem como se diz burro em caló? *Neslo*.

78. Daniel: Sim. *Neslo*.

79. Rui: *Neslo*.

(Sessão III- Episódio II)

Continuando a nossa análise através das transcrições das vídeo gravações recolhidas na sessão III, podemos verificar a capacidade das crianças para pronunciarem corretamente as palavras *Perro*, *Mai* e *Berrini*:



88. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): E sabem como é que se diz cão em caló? Como é que chamam aos cães na vossa língua (questionando as crianças de etnia cigana)?

89. Daniel: Cães.

90. Rui: Cão.

91. Daniel: *Perro*.

(Sessão III- Episódio II)

98. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Sabem como é que se diz mãe em caló?

99. Raúl: Eu sei+

100. Rui: *Mai*.

(Sessão III- Episódio II)

138. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): E que palavra é esta? (mostrando o cartão azul com a palavra *perro*)

139. Rui: *Perro*.

140. Daniel: *Perro*.

141. André: *Perro*.

(Sessão III- Episódio II)

146. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Como é que se diz homem em caló?

147. CC: *Berrini*.

148. Daniel: Um *Berrini*.

149. André: *Berrini* é um homem.

150. Leonel: (tira a palavra cão) *Perro*.

(Sessão III- Episódio II)

Já na sessão VII, durante uma conversa entre a mascote e o grupo-alvo, foi possível confirmar a capacidade da criança identificada como André para dizer várias palavras na língua dos seus colegas de etnia cigana. Exemplos de palavras pronunciadas corretamente pelo André foram *Renhónes*, *Perro* e *Berrini*. Queremos mais uma vez salientar que esta criança não pertence à comunidade cigana,

revelando uma boa capacidade para memorizar e pronunciar diversas palavras em caló.

4. Mascote: Mais? O que é que vocês sabem mais? (...) Eu já vos contei muito sobre a minha história/ sobre as tradições / sobre a minha língua / que língua é a minha?

5. Raúl: Caló+

6. André: Do povo cigano.

7. CC: Caló.

8. Mascote: Caló / muito bem +

9. André: E *Renhónes*+

(Sessão VII- Episódio I)

12. André: E *Perro*+

13. Mascote: *Perro* é o quê?

14. André: Cão.

15. Mascote: Cão / muito bem+

16. André: E *Berrini*

(Sessão VII-Episódio I)

Em suma, os resultados obtidos nesta subcategoria foram positivos, tendo em conta que as crianças revelaram capacidade para dizer, de forma solicitada ou facultativa, várias palavras em caló, não se inibindo de o fazer, nem demonstrando qualquer tipo de dificuldade na pronúncia.

### **2.2.3. Reconhecimento da sua identidade**

Com esta subcategoria foi nosso objetivo analisar se as crianças revelaram percepção da sua identidade ao longo das diversas sessões do projeto. Para tal, utilizámos as transcrições das vídeo gravações, assim como notas de campo.

Na sessão I, após a leitura da primeira parte do livro “A história do Ciganito Chico” que falava sobre a cultura do povo cigano e sobre os países de origem do mesmo, uma das crianças do grupo-alvo, originária do Brasil, revelou ter consciência

da sua identidade, afirmando ser brasileiro. No excerto seguinte podemos comprovar isto:

23. EE Joana: A cultura dos ciganos é diferente da nossa.

24. Edmundo: Eu sou brasileiro.

(Sessão I- Episódio I)

A criança identificada como Edmundo revelou saber reconhecer-se, referindo oralmente, num momento em grupo, a sua pertença em termos de nacionalidade. De seguida, durante a mesma sessão, ainda na exploração da história, quando falávamos sobre a cultura dos ciganos, mais precisamente sobre o facto de estes serem um povo nómada presente pelo mundo, o Rui revelou também ter perceção da sua identidade, ao exprimir-se da seguinte forma:

44. André: Há ciganos que moram em vários países / há ciganos que moram longe uns dos outros.

45. EE Joana: Exatamente / há ciganos espalhados pelo mundo ...

46. Rui: Olha nós somos iguais separados (*apontando para a Silvana*)

(Sessão I- Episódio I)

Deste modo, o Rui revelou ter noção da sua cultura, assim como da sua colega Silvana, querendo com isto dizer que ambos pertencem ao povo cigano, mas vivem separados. Na mesma sessão, durante a apresentação da mascote do projeto, o Chico, foram várias as crianças de etnia cigana a manifestarem-se revelando (re)conhecimento da sua identidade, como podemos ver de seguida:

16. Silvana: Chico+

17. Rui: Chico eu sou cigano.

18. Silvana: Eu também sou cigano+

19. EE Cátia: Cigana.

20. Daniel: Eu sou cigano +

(Sessão I- Episódio I)

Como podemos confirmar, as crianças entusiasmaram-se com a mascote do projeto, dirigindo-se ao Chico e afirmando com grande ânimo pertencerem à comunidade cigana. Queremos salientar que, com este excerto, comprovamos que todas as crianças ciganas pertencentes ao grupo-alvo manifestaram reconhecimento de si próprias, valorizando as suas origens e a sua cultura.

Já na sessão III, durante a contextualização da atividade “À procura do Chico”, quando falávamos com as crianças sobre a língua das comunidades ciganas, a criança identificada como Rui revelou-nos, mais uma vez, percepção da sua identidade enquanto cigano:

22. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês ainda se lembram qual é a língua de que nós falamos?

23. CC: Sim+

24. Daniel: É o cigano.

25. Rui: Eu sou cigano.

(Sessão III- Episódio I)

De seguida, ainda na mesma sessão e durante a contextualização da atividade, ao darmos a conhecer às crianças o nome dado aos ciganos que vivem em Portugal e Espanha, o Edmundo, mais uma vez mostrou-se entusiasmado, revelando ser originário do Brasil. Deste modo, também o André, pela primeira vez durante o projeto, manifestou-se neste sentido, afirmando, oralmente, ser português. De seguida, apresentamos o excerto que comprova esta nossa análise:

45. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês sabiam que a nossa língua adquiriu palavras novas quando viemos aqui para Portugal e Espanha. Ou seja a nossa língua ficou com mais palavras depois de chegarmos aqui a Portugal e Espanha. E sabem como é que nós aqui em Portugal somos chamados?

46. CC: Não+

47. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Calés.

48. Edmundo: Eu sou do Brasil.

49. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): És brasileiro e eu sou calé. E o Rui também é calé / o Daniel também é calé e o Leonel também.

50. Edmundo: Eu sou do Brasil.

51. André: Eu sou do Português.

(Sessão III- Episódio I)

Concluindo, as crianças do grupo-alvo de culturas distintas revelaram ter percepção da sua identidade, sabendo reconhecer-se. Através desta análise concluímos que a criança de origem brasileira, apesar de estar em minoria no grupo, não se conteve, revelando com interesse pertencer à cultura brasileira. Salientamos, ainda, uma das crianças com origem em Portugal, que após ouvir os colegas a afirmarem a sua identidade, também mostrou interesse em realçar o seu país de origem, Portugal. Do mesmo modo, todas as crianças de etnia cigana presentes no grupo-alvo revelaram constante reconhecimento da sua identidade, valorizando a sua identidade cultural. Neste sentido, podemos afirmar a obtenção de resultados bastantes satisfatórios nesta subcategoria.

## **2.3. Atitudes e Valores**

### **2.3.1. Motivação nas atividades**

Com esta subcategoria, pretendemos avaliar a motivação das crianças durante as atividades implementadas ao longo deste projeto. Na sessão I, durante a visualização no planisfério da localização dos países de origem do povo cigano, o grupo de crianças demonstrou estar motivado para participar nesta atividade, uma vez que ao questionarmos as crianças sobre o envolvimento na atividade, as crianças em grande grupo e oralmente afirmaram gostar de participar na atividade, como podemos confirmar nos excertos seguintes:

58. EE Joana: Agora vou buscar o planisfério.

(...)

59. EE Joana: Vamos ver então aqui no mapa onde está o Egipto / Alguém quer vir aqui?

60. CC: Eu / Eu quero +

(Sessão I- Episódio I)

92. CC: Eu +  
(Sessão I- Episódio I)

115. EE Joana: Como é que eles entraram em Portugal?

116. CC: Eu+  
(Sessão I- Episódio I)

Foi notório o entusiasmo das crianças em querer participar na atividade, tendo em conta que todas elas, oralmente, pediram sem ser necessário a solicitação por parte de um adulto, para participarem no projeto. Ainda na mesma atividade, a criança identificada como Edmundo demonstrou estar motivada. As transcrições que apresentamos de seguida descrevem o comportamento da criança neste sentido:

63. EE Joana: Vamos ver aqui / Vocês sabiam que aqui temos Portugal que é o nosso país (*indicando com o dedo onde se situa Portugal no mapa planisfério*) // Portugal Espanha (*indicando com o dedo onde se situa Espanha*).

64. Edmundo: E o Brasil?

65. EE Cátia: O Brasil está aqui (*indicando com o dedo onde se situa o Brasil*)

66. Edmundo: É (*batendo palmas*) +  
(Sessão I- Episódio I)

Como foi possível verificar através da análise deste excerto, o Edmundo demonstrou interesse em saber mais, pedindo-nos que lhe mostrássemos onde ficava no planisfério o seu país de origem, o Brasil. Posto isto, foi possível ver uma reação de felicidade na criança, batendo palmas e exprimindo-se ao mesmo tempo como vimos no excerto em cima apresentado.

Seguidamente, em conversa com uma das crianças do nosso grupo-alvo, tivemos oportunidade de verificar que todo o grupo estava concentrado, uma vez que, por iniciativa própria, em coro, todas as crianças foram capazes de responder a uma das nossas questões de forma correta, como podemos ver:

71. EE Joana: Então diz-nos lá Raúl que países é que nós temos de ver aqui no mapa?
72. Raúl: Egipto.
73. EE Joana: E mais?
74. CC: E a Índia+
- (Sessão I- Episódio I)

Na sessão I, já na contextualização da atividade de colorir as bandeiras, verificámos que o Rui estava motivado, tendo em conta que a própria criança nos solicitou para lhe mostrarmos mais de perto a bandeira do povo cigano, mostrando-se interessado e curioso na atividade. No excerto seguinte podemos comprovar o que acabámos de referir.

42. EE Cátia: O azul da bandeira cigana significa liberdade ou seja o cigano é uma pessoa livre // (...) O verde está ligado à natureza o cigano dá importância à natureza aos animais / Vocês não veem os póneis que andam por aí?
43. EC: E às plantações...
44. EE Cátia: Plantam muitas coisas.
45. Rui: Deixa ver. (*referindo-se à bandeira do povo cigano*)
- (Sessão I- Episódio I)

No decorrer da atividade mencionada anteriormente, a motivação das crianças manifestou-se de forma contínua, tendo em conta que foi possível visualizar o interesse das crianças em responder, muitas das vezes, em coro, como apresentamos de seguida:

- 52.EE Cátia: (*mostra a bandeira portuguesa*) Quais são as diferenças à primeira vista que vocês veem?
- 53.Edmundo: Porque isso é amarelo.
- 54.EE Cátia: As cores...
- 55.André: As cores são diferentes.
- 56.EE Cátia: Quais são as cores aqui?
- 57.CC: Vermelho+

58.André: Amarelo branco azul verde e vermelho.

59.EE Cátia: E aqui (*indicando a esfera armilar da bandeira portuguesa*) é igual à bandeira do povo cigano?

60.CC: Não +

61.EE Cátia: Não é / Muito bem / O que é que acham que aqui a cor verde significa?

62.Raúl: Livre.

63.CC: livre

(Sessão I- Episódio II)

75. EE Cátia: Portanto para finalizar temos a bandeira do povo... (mostrando ao grupo a bandeira do povo cigano)

76. CC: cigano+

(Sessão I- Episódio II)

85. EE Cátia: Agora temos ali umas bandeiras e gostávamos que os meninos colorissem como quisessem / Podem pintar ou colar papel / Quem quiser colorir as bandeiras coloca o dedo no ar.

86.Tomé: Eu quero colar.

87. CC: Eu.

(Sessão I-Episódio II)

9. André: E *renhónes*+

10. Mascote: E *renhónes* / que significa *renhónes*?

(*algumas crianças levantam-se com bastante entusiasmo para responder*)

11. CC: Ouriços+

(Sessão VII- Episódio I)

Na sessão III, foram vários os momentos em que foi possível verificar que as crianças estavam motivadas durante a realização da atividade “À procura do Chico”. Podemos afirmar que esta sessão foi a que mais motivou as crianças devido à realização de um jogo posto em prática em diversos espaços do Centro Escolar,



tendo um objetivo definido, encontrar a mascote desaparecida e, ao mesmo tempo, dar a conhecer às crianças a escrita de várias palavras em caló.

Logo na contextualização da atividade, após informarmos as crianças sobre o desaparecimento do *Chico* e de pedirmos a ajuda às mesmas para o encontrar, as crianças manifestaram-se de forma muito positiva e entusiasta, colocando-se logo de seguida a olhar para debaixo da mesa, mostrando interesse em procurar a mascote. Para além disto, demonstraram ainda predisposição para conhecer mais um pouco da história do povo cigano. O alcançar destes resultados pode dever-se ao facto de termos diversificado a forma como contávamos a história às crianças, sendo que nesta sessão foi através da dramatização que o fizemos, resultando numa maior motivação das crianças para a audição da história, assim como também para a realização da atividade. Os excertos que se seguem referem-se a estes episódios.

16.EE Joana (Caraterizada de avô do Chico): É o Chico / O Chico desapareceu e agora nós vamos ter de o encontrar // Eu não sei nada do Chico nada+ // Vocês ajudam-me a encontrá-lo?

17.CC: Sim+

18.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Mesmo?

19.CC: Sim+ (espreitam para debaixo da mesa procurando pelo Chico)

(Sessão III- Episódio I)

20. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Mas antes de o encontrarmos vou-vos contar mais um bocadinho da história do nosso povo. Vocês querem ouvir?

21. CC: Sim+

(Sessão III- Episódio I)

57.EE Joana (caraterizada de avô do Chico): o Rui o Daniel e o Leonel também falam caló. Agora que vocês já sabem qual é a língua que nós falamos o caló/ Vamos procurar o Chico?

58. CC: Vamos+

(Sessão III- Episódio I)

Na mesma sessão, já durante a realização do jogo “À procura do Chico”, as crianças demonstraram grande entusiasmo e motivação, procurando a mascote em vários locais, interessando-se por encontrar os cartões com as palavras, assim como em construir os puzzles para descobrirem para onde tinham de ir de seguida. Foi visível o entusiasmo das crianças durante o jogo, assim sendo, também através da análise das vídeo gravações foi possível verificar a motivação das crianças:

13. Rui: É para mim? É? (referindo-se aos cartões encontrados)
  14. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Agora vocês vão guardar a palavra no saco.
  15. Raúl: Eu encontrei (arrumando os cartões no saco).
  16. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito bem. Agora vão construir este puzzle para descobrirem onde têm de ir a seguir.
  17. André: Eu percebo mesmo de montar. Percebo mesmo. Já tenho puzzles e sei montar tudo.
  18. CC: (montam o puzzle)
  19. André: Eu sei onde é que é o sítio+
  20. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Onde será este sítio?
  21. André: Onde nós entrámos.
  22. Raúl: À entrada da porta da escola.
  23. André: Eu vou em primeiro.
  24. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito bem. Então vamos.
  25. (...)
  26. CC: (procuram as palavras)
  27. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): O Leonel achou+
  28. André: Boa+.
- (Sessão III- Episódio II)

41. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Então agora vão ter de construir este puzzle.
  42. André: Posso construir?
  43. Raúl: Vamos montar no chão.
- (Sessão III- Episódio II)

48. Raúl: Estás a pôr mal Daniel (referindo-se às peças do *puzzle*)  
49. Rui: Agora sou eu.  
50. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Olha + O Rui está a conseguir.  
51. André: Pois eu percebo de *puzzles*. Eu percebo mesmo.  
52. Edmundo: Eu percebo de *puzzles*.  
(Sessão III- Episódio II)

67. Raúl: Encontrei. Pistas+  
68. André: (pega nas peças do *puzzle*) Eu já sei+. No ATL+. No ATL há isto.  
(Sessão III- Episódio II)

81. André: Eu sei onde é. Não se preocupem. Eu sei onde é.  
82. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É onde?  
83. André: No ATL.  
84. (...)  
85. Edmundo: Conseguimos+ (encontrando os cartões)  
(Sessão III- Episódio II)

40. Raúl: Montámos os *puzzles* e procurámos pistas.  
41. Mascote: Vocês gostavam de fazer esse jogo outra vez?  
42. CC: Sim+  
(Sessão VII- Episódio I)

Deste modo, conseguimos compreender a motivação das crianças durante a realização desta atividade, em diversas fases. As crianças mostraram-se sempre entusiasmadas, principalmente a criança identificada como André, que como podemos verificar pedia constantemente para construir os puzzles, sendo muitas vezes o primeiro a dizer qual o lugar para onde o grupo tinha de se dirigir de seguida, querendo rapidamente recolher as pistas para encontrar o Chico. No entanto, também as outras crianças se mostraram motivadas, na medida em que procuravam ao pormenor as palavras e quando as encontravam gostavam de festejar o momento.

Concluindo, consideramos os resultados relativos a esta subcategoria bastante satisfatórios, sendo que as crianças se mostraram motivadas para as

atividades do projeto, nomeadamente durante a sessão III, como já referido anteriormente. Apesar disto, também nas outras sessões foi possível verificar a motivação das crianças. Deste modo, obtivemos resultados muito positivos de que não estávamos à espera pois estávamos receosas que pelo facto de ser um tema que envolvia o contacto com palavras escritas, algo que não era comum neste grupo de crianças, não fosse capaz de envolver tanto as crianças. No entanto, tivemos em consideração o facto de as crianças preferirem o brincar, concretizando uma das sessões mais dinâmicas.

### **2.3.2. Abertura ao Outro**

Pretendendo analisar se as crianças demonstraram abertura face ao Outro no decorrer do nosso projeto de sensibilização à diversidade linguística, recorreremos a notas de campo, bem como às transcrições das vídeo gravações.

Na sessão I, durante a atividade de pós-leitura de apresentação das bandeiras portuguesa e do povo cigano, a criança identificada como André no nosso estudo, uma criança não oriunda da cultura cigana, revelou abertura e valorização do Outro. Na transcrição seguinte podemos verificar o que acabámos de mencionar:

47. EE Cátia: Eu vou passar por todos para todos verem / Por fim esta imagem aqui do meio que vocês veem é mesmo uma roda / Porquê?/  
Porque os ciganos são pessoas...
48. André: Boas.
49. EE Cátia: São pessoas boas sim.
50. André: Que circulam à volta do mundo.
- (Sessão I- Episódio II)

Ainda na mesma atividade, complementando a nossa análise das transcrições com as notas de campo, podemos afirmar que a criança identificada como Luís referiu “As pessoas negras são boas”, demonstrando igualmente abertura face ao Outro. Na mesma sessão, aquando da realização da atividade de pintar as bandeiras, durante a escolha das mesmas, as crianças revelaram abertura face ao Outro quando

as crianças não oriundas da cultura cigana optaram por pintar a bandeira do povo cigano, não discriminando a bandeira representativa dos colegas de etnia cigana.

Em suma, ao realizarmos a análise desta subcategoria verificámos ter poucos dados recolhidos neste sentido, no entanto, foi possível analisar esta subcategoria com algumas notas de campo e um excerto de transcrições das vídeo gravações que nos revelaram resultados positivos.

### **3. Síntese dos Resultados**

No decorrer do projeto *Eu, Tu e o Chico*, todas as crianças do grupo-alvo tiveram oportunidade de contactar com uma das línguas utilizadas pela comunidade cigana ibérica, o caló, assim como continuar o seu desenvolvimento linguístico em português. Segundo o documento OCEPE (2016), o contacto com línguas na educação pré-escolar permite a emergência da literacia, uma competência que proporciona a compreensão e utilização da leitura e escrita.

Foram realizadas várias sessões de sensibilização à diversidade linguística, onde foram postas em prática atividades que abarcaram todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar. Com estas atividades realizadas procurámos consciencializar as crianças para a existência de uma língua própria da comunidade cigana.

Através do jogo intitulado *À Procura do Ciganito Chico*, concretizado na sessão III, as crianças tiveram contacto com palavras nas duas línguas inseridas neste projeto, reconhecendo quais as palavras em caló e quais as palavras em português. Tiveram também a oportunidade de conhecer palavras em caló e o seu significado, sendo algumas destas regularmente utilizadas pelas crianças de etnia cigana inseridas no grupo, como outras, palavras novas para as crianças ciganas e não ciganas.

Através do desenvolvimento destes conhecimentos e capacidades, as crianças e as educadoras estagiárias alargaram o seu repertório linguístico comunicativo, ficando a conhecer e a conseguir utilizar novas palavras.

Ao longo das diversas atividades concretizadas, as crianças desenvolveram conhecimentos de forma contínua, revelando, muitas das vezes, com o passar das sessões, recorrer aos seus conhecimentos prévios. Foi-nos possível constatar que,

frequentemente, uma das primeiras crianças a identificar as palavras em caló não era oriunda da comunidade cigana, revelando conhecimento das palavras numa das línguas utilizadas pelos colegas de etnia cigana. Desta forma, podemos concluir que todas as crianças, ciganas ou não ciganas, ficaram a (re)conhecer palavras em caló, sabendo de forma solicitada ou voluntária nomear as novas palavras conhecidas através do projeto.

A língua é parte integrante da cultura de um povo, assim sendo, não poderíamos deixar de dar a conhecer às crianças um pouco da história do povo cigano. Para isto utilizámos um livro que adaptámos a partir da história “A História do Ciganinho Chico” de Bruno Gonçalves apresentado em diversas sessões do projeto como fio condutor. Deste modo, fomos apresentando várias partes da história às crianças, recorrendo a diversas estratégias como forma de chamar a atenção da história do povo cigano. Logo na sessão I, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a bandeira do povo cigano, sendo esta desconhecida por todos. De maneira a contrastar, as crianças tiveram ainda a possibilidade de (re)conhecer a bandeira portuguesa. As crianças mostraram-se curiosas principalmente com a bandeira do povo cigano, tendo desenvolvido conhecimentos sobre as bandeiras e algum do seu simbolismo.

No nosso projeto, as crianças desenvolveram ainda diversas capacidades, nomeadamente de observação e comparação de palavras nas duas línguas envolvidas. Para tal, as crianças identificaram semelhanças e diferenças entre as palavras e, para além disto, reconheceram semelhanças com o seu próprio nome, identificando e nomeando letras do alfabeto latino, atividades significativas para a criança na educação pré-escolar. Para além disto, outras das capacidades demonstradas pelas crianças com este projeto foi a capacidade para pronunciarem palavras em caló. Diversas atividades postas em prática no nosso projeto tiveram um papel importante para o desenvolvimento da linguagem, enquanto representação simbólica da realidade, tendo as crianças percecionado que a linguagem e as línguas podem assumir diversas formas culturalmente marcadas.

Com a realização deste estudo e, através da construção de conhecimento (pré)-profissional, concluímos ainda que as crianças de etnia cigana são plurilingues uma vez que compreendem e se exprimem em diversas línguas (romani, caló e português), tendo o projeto contribuído para o desenvolvimento da sua competência e consciência plurilingue.

Outra das capacidades desenvolvidas pelas crianças foi o reconhecimento da sua identidade, tendo as crianças de etnia cigana revelado sistematicamente um reconhecimento e valorização da sua identidade. No entanto, não foram apenas as crianças ciganas a revelarem capacidade de reconhecimento da sua identidade, como também as crianças não ciganas, sendo uma delas de origem brasileira.

Com o presente projeto, foi também nosso objetivo proporcionar o desenvolvimento de atitudes e valores, nomeadamente a abertura ao Outro e a motivação para a aprendizagem de línguas e contacto com novas culturas, através de uma educação intercultural. Assim sendo, preocupámo-nos em proporcionar às crianças atividades dinâmicas, como forma de motivar as mesmas para o contacto com línguas de uma forma lúdica e informal, como previsto nas OCEPE (2016). Para isto, preocupámo-nos também em realizar atividades que abrangessem as diferentes áreas de conteúdo, como já referenciado anteriormente, envolvendo as crianças em atividades como a intitulada “À Procura do Chico”, com a qual desenvolveram, para além da linguagem, a expressão motora. Deste modo, as crianças mostraram-se bastante recetivas e motivadas durante as várias atividades do nosso projeto, principalmente na atividade mencionada anteriormente. A construção de um dicionário ilustrado permitiu às crianças desenvolverem a expressão artística e trabalhar a área da matemática.

No que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes e valores de abertura ao Outro, constatámos através da nossa análise que foram poucos os dados recolhidos neste sentido. Contudo, foi possível verificar a abertura das crianças perante o Outro em alguns momentos através de notas de campo e pequenos excertos de transcrições.

Em suma, pelo exposto nesta síntese, consideramos que as crianças beneficiaram com a participação neste projeto através de abordagens plurais das línguas e culturas (cf. Candelier et al., 2007) nomeadamente da sensibilização à diversidade linguística (cf. Lourenço, 2013), desenvolvendo conhecimentos, capacidades e atitudes e valores em diversas áreas, sendo este um projeto abrangente. Em educação pré-escolar é imprescindível atender às crianças e, por este motivo, ao escolhermos a língua e a cultura para ser trabalhada no projeto, considerámos algo que fizesse sentido para este grupo de crianças com quem iríamos desenvolver a prática pedagógica. Sabendo que o grupo continha elementos de etnia cigana e não cigana, considerámos as duas línguas utilizadas pelo grupo, o

caló e o português. Assim, concluímos que este projeto contribuiu para a valorização das línguas das crianças ciganas, especialmente do caló, através das diversas atividades de sensibilização à diversidade linguística postas em prática.

Portanto, o desenvolvimento de projetos no pré-escolar que visem o trabalho com abordagens plurais, nomeadamente com a SDL, são uma forma de atender à diversidade e uma forma de valorização das línguas, permitindo o desenvolvimento de competências de consciencialização das línguas, despertando o interesse e contribuindo para atitudes de respeito perante estas (Martins, 2008).



## **Conclusões**



Neste último ponto do presente relatório de estágio, pretendemos refletir sobre o percurso desenvolvido no âmbito de Prática Pedagógica Supervisionada A2 e de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 que se reflete agora na conclusão deste trabalho. Deste modo, apresentamos nesta secção os contributos do nosso projeto para as crianças, assim como para os pais, os pontos mais positivos e algumas limitações com que nos deparámos durante este percurso e, para além disto, refletimos sobre a importância do estudo desenvolvido para nós.

Com a realização do estudo apresentado ao longo deste trabalho, foi nosso objetivo compreender como poderá o/a educador/a sensibilizar para a(s) língua(s) das crianças ciganas contribuindo para a sua valorização. Para tal, concebemos e desenvolvemos um projeto de intervenção educativa intitulado *Eu Tu e o Chico*, ligado à sensibilização à diversidade linguística e cultural, cujo foco foram as comunidades ciganas. Desta forma, preocupámo-nos em desenvolver nas crianças atitudes positivas de (re)conhecimento e valorização da diversidade linguística e cultural no geral e, mais especificamente, da língua das comunidades ciganas através da SDL, não esquecendo a promoção de uma educação intercultural. Como já referido ao longo deste trabalho, o projeto apresentado neste relatório focou-se especialmente nas línguas, tendo sido a cultura das comunidades ciganas o objeto de estudo da nossa colega de díade.

Tal como podemos ver nos primeiros capítulos I e II, como forma de enquadrar o nosso estudo, realizámos pesquisas bibliográficas sobre a diversidade linguística e cultural, nomeadamente sobre as abordagens plurais, a SDL e a abordagem intercultural, e a sua integração no currículo. Já na segunda parte do nosso quadro teórico centrámo-nos principalmente na história e características das comunidades ciganas e nas línguas minoritárias, recaindo posteriormente as nossas pesquisas sobre as línguas da comunidade cigana.

Considerámos as temáticas apresentadas no enquadramento teórico as mais adequadas para o nosso estudo, conseguindo ir ao encontro da nossa questão de investigação. Aquando da realização desta primeira parte, compreendemos a importância da adoção de abordagens plurais das línguas e culturas nas escolas, logo desde os primeiros anos de idade, uma vez que estas estão, cada vez mais, inseridas num ambiente de diversidade em que é preciso acolher todas as línguas de modo integrado. Assim sendo, urge a necessidade de se atender à diversidade,

adotando-se práticas que despertem para esta realidade logo desde o pré-escolar, como é o caso de práticas de sensibilização à diversidade linguística.

Não esquecendo que diretamente relacionado com a língua de um povo está a cultura, fizemos questão de pesquisar e aprofundar também sobre a abordagem intercultural, sendo imprescindível os educadores adotarem práticas que deem a conhecer o Outro, facilitando a integração de crianças de distintas culturas nas escolas. Para terminar esta primeira parte, quisemos compreender como se poderiam integrar as abordagens plurais no currículo do jardim de infância, uma vez que o nosso projeto seria posto em prática na educação pré-escolar.

No que diz respeito à segunda parte do nosso quadro teórico, todas as temáticas abordadas nesta fase foram fulcrais. Uma vez que o nosso principal objetivo recaía nas línguas das comunidades ciganas da Península Ibérica, considerámos fundamental pesquisar e conhecer um pouco mais sobre a diversidade linguística na Península Ibérica. Para além disto, julgámos importante realizar pesquisas sobre a comunidade cigana e a sua relação com a escola, especialmente sobre os estereótipos criados em torno desta comunidade, tendo em conta que o contexto onde estaríamos inseridas para a realização da PPS A2 seria constituído por um grupo com crianças ciganas.

Para finalizar o quadro teórico que serviu de base para a realização do nosso projeto, considerámos ainda importante realizar pesquisas sobre as línguas da comunidade cigana com a qual iríamos contactar, sendo o caló e o romani completamente desconhecidos para nós. Dada a constante variação de região para região das línguas das comunidades ciganas e da escassa informação disponível sobre as mesmas, sentiu-se dificuldade em encontrar fontes exatas e seguras para aprofundar este tema. Deste modo, aquando da implementação das atividades planeadas para o projeto tendo em conta esta pesquisa, sabíamos que o planeado poderia não ir exatamente ao encontro da realidade das crianças ciganas inseridas no nosso grupo-alvo, uma dificuldade que nos proporcionou alguma insegurança mas também aprendizagem.

Para a conceção do projeto *Eu Tu e o Chico* tivemos em conta os aspetos referenciados no quadro teórico, assim como o contexto educativo e a realidade com a qual iríamos contactar. Para além disto, orientámo-nos pelo livro intitulado “A história do Ciganinho Chico” de Bruno Gonçalves e criámos uma adaptação adequada ao nosso público-alvo, concretizada em díade. A escolha da história recaiu

no facto de ser uma história para crianças que aborda o povo cigano, nomeadamente as suas origens, assim como a língua e as principais tradições deste povo, fazendo todo o sentido no nosso projeto, e tendo sido escrita por um membro de uma comunidade cigana. A adaptação do livro serviu de fio condutor para todas as sessões deste projeto, sendo apresentada uma parte da história às crianças no início das sessões e, posteriormente, eram realizadas atividades no âmbito da temática apresentada.

Deste modo, concebemos e desenvolvemos um projeto de intervenção educativa que proporcionou o contacto com uma das línguas ciganas, o caló, assim como intensificou o contacto com o português, promovendo a observação e identificação de palavras nas duas línguas. Este projeto faz parte integrante do projeto de investigação-ação, como tal, foram definidos dois objetivos de investigação: compreender como se pode contribuir para a sensibilização à(s) língua(s) das crianças de etnia cigana; e conceber, desenvolver, analisar e avaliar práticas de sensibilização à(s) língua(s) cigana(s). Para respondermos a estes objetivos, elaborámos um conjunto de atividades com objetivos de intervenção definidos, sendo estes: sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; contribuir para o reconhecimento da existência de outras línguas e culturas; desenvolver atitudes de aceitação, valorização e respeito pelo Outro, independentemente da língua ou cultura; promover o gosto pelas diferentes línguas e culturas, particularmente pela(s) língua(s) e cultura das comunidades ciganas; desenvolver a linguagem oral e contactar com a escrita.

Como forma de enriquecer as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, articulámos ao presente projeto de sensibilização à diversidade linguística a história do povo cigano, nomeadamente as suas origens.

Após a primeira sessão do projeto, compreendemos a necessidade de abordar a história recorrendo a diferentes estratégias, como forma de estimular a atenção das crianças para a história. Assim, recorreremos a dramatizações, como à apresentação de um teatro de fantoches, ou até mesmo à utilização da mascote do projeto, colocando-se a mesma a “falar”, como forma de chamar a atenção das crianças, nunca esquecendo que durante estas estratégias tínhamos como base a história do livro.

A partir desta história considerámos importante ter também uma mascote para o projeto. Assim sendo, a mascote escolhida por nós foi um boneco cujo nome

atribuído foi “Chico”, sendo esta uma representação do menino cigano apresentado no livro. A mascote serviu como marca de que o projeto se iria concretizar, aparecendo sempre que houve sessões do projeto no contexto. Considerámos esta mascote bastante adequada ao projeto, uma vez que as crianças se identificaram bastante com a mesma, associando-a desde início à personagem da história.

Julgámos importante para o nosso projeto a concretização de uma última sessão aglutinadora de tudo o que tinha sido feito, sendo importante dar a conhecer o projeto e apresentar todos os trabalhos realizados neste âmbito às famílias das crianças. Assim sendo, a última sessão do projeto contou com a participação das famílias das crianças. Como nesta sessão pretendíamos simular uma feira, quisemos que as famílias das crianças ciganas contribuíssem para esta sessão, demonstrando a todos os presentes a forma típica de dançar e músicas do povo cigano. Consideramos que esta sessão foi fundamental para os pais e famílias das crianças contactarem de perto com tudo o que foi feito pelos seus filhos ao longo do projeto, como forma de valorização do nosso trabalho.

Sabíamos que esta sessão poderia não correr de acordo com as nossas expectativas, tendo em conta que os pais e mães ciganos poderiam não se mostrar recetivos e não aparecer no próprio dia para colaborar connosco, causando-nos alguma insegurança. No entanto, as nossas expectativas foram superadas e os pais ciganos não só apareceram na sessão, como mostraram-se muito entusiasmados com o projeto, empenhando-se em participar, transformando esta sessão num dos pontos altos do nosso projeto, um momento de alegria de convívio entre ciganos e não ciganos e divertimento que marcou o fim do nosso projeto.

Outro dos aspetos positivos do presente projeto foi a motivação das crianças nas atividades em que tiveram contacto com palavras em caló e português, surpreendendo-nos, uma vez que sabíamos que este grupo de crianças privilegiava o brincar livre, tínhamos algum receio de que as atividades de contacto com a escrita não estimulassem as crianças. No entanto, sabemos que este aspeto também poderá ter sido positivo devido ao nosso esforço em concretizar atividades lúdicas.

Importa refletir sobre os aspetos menos positivos deste projeto, aspetos que nos causaram anseios e, conseqüentemente, desafios ainda maiores. Ao optarmos por recolher dados através, principalmente, das vídeo gravações, corremos sempre o risco de problemas técnicos surgirem durante a investigação, como aconteceu neste projeto. As vídeo gravações recolhidas na sessão IV, sofreram com um problema

técnico, não nos sendo possível recuperar estas vídeo gravações e, consequentemente, perdendo uma parte da nossa recolha de dados que nos iria, posteriormente, permitir analisar e obter resultados com maior rigor sobre esta sessão. Apesar disto, nesta sessão foi-nos possível recolher dados através de fichas e também da observação direta, permitindo-nos ter algo para analisar relativamente à sessão em questão. Para além disto, após procedermos à análise das categorias, compreendemos que poderíamos ter realizado uma recolha de dados mais exaustiva, tendo mais dados para analisar em certas categorias, como é o caso da categoria abertura ao Outro.

No entanto, apesar do escasso tempo que tivemos para a implementação do projeto, o balanço que podemos fazer é bastante positivo, pois conseguimos alcançar os objetivos desejados. Conseguimos, através de diversas estratégias, dar um pequeno contributo para a valorização das crianças ciganas, concebendo práticas de sensibilização à diversidade linguística que permitiram o desenvolvimento da linguagem nas crianças, nomeadamente a emergência da consciência metalinguística, assim como o desenvolvimento de curiosidade e atitudes positivas face à diversidade que nos rodeia, e a aceitação e abertura perante a mesma.

No que diz respeito à temática do nosso projeto, consideramos que foi importante trabalhá-la, uma vez que apesar de existirem já diversos projetos realizados com crianças de etnia cigana, a maioria destes incidem nas suas tradições, sendo poucos os que fazem referência e trabalham a língua. Neste sentido, o nosso projeto considerou-se valioso sendo necessário cada vez mais valorizar as línguas minoritárias que com o tempo e em contacto com as línguas maioritárias acabam por se ir perdendo.

No Dia Internacional do Cigano (8 de abril), nas comemorações organizadas para este dia, nomeadamente durante uma *Partilha de Experiências Intraculturais* com as comunidades ciganas, o nosso projeto foi tornado público à comunidade alargada, dando-se a conhecer os seus objetivos. Para nós, esta partilha foi importante, uma vez que o nosso trabalho foi reconhecido, sendo uma forma de chamar a atenção das pessoas, mais uma vez, para a necessidade da realização de projetos que deem a conhecer melhor os ciganos, combatendo muitas vezes atitudes de ciganofobia.

Num registo mais pessoal, considero que este percurso contribuiu em muito para a minha formação enquanto pessoa e, acima de tudo, enquanto futura

profissional da educação. Durante este tempo, foram muitas as aprendizagens, sucessos, assim como falhas, sendo necessário refletir constantemente sobre a minha prática educativa, uma vez que o grupo de crianças com o qual me deparei foi um grupo que me proporcionou grandes desafios. As expectativas para este contexto de educação pré-escolar eram muito elevadas e, por esse motivo, não esperava que a prática fosse algo tão exigente como foi. As crianças mais novas carecem de muita atenção da nossa parte, sendo necessário ter sempre em conta as suas necessidades e os seus interesses, adequando as estratégias pedagógico-didáticas ao grupo. Para além disto, foi um gosto poder estar em contacto com a comunidade cigana, perceber os seus ideais, aprendendo cada dia mais com eles e, por este motivo, este projeto tornou-se ainda mais especial. Sei que no meu futuro, enquanto educadora, saberei dar mais valor às crianças ciganas com quem me cruzarei, fazendo de tudo para que estas se sintam integradas e também conheçam melhor a sua cultura, respeitando-a, facilitando a partilha de experiências. Isto é, levando as crianças a colocar-se no papel do Outro, sem abdicar da sua própria identidade.

Para finalizar, esta foi uma experiência muito marcante para mim e muito gratificante. Espero que, com este trabalho, tenha contribuído para o incentivo de adoção de práticas ligadas à educação para a diversidade com que nos deparamos todos os dias, sendo necessário que todas as crianças, independentemente da sua cultura, tenham os mesmos direitos e sejam valorizadas individualmente.



## **Referências Bibliográficas**



Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.

Ançã, M. H., & Macário, M. J. (2015) *A Promoção da Língua Portuguesa e a Educação Linguística*. Aveiro: LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e metodologias da educação – percursos e desafios* (pp. 489-505). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.

Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, J. (org.). 2012. *Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri e CEMME/CRIA.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages.

Bizarro, R. & Braga, F. (2004) *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto.

Bizarro, R. (2006). *Como abordar.... A escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores.

Blanchet, P. (2014). Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas: uma questão crucial entre ideologia, ética e didática. *Revista Moara, Estudos Linguísticos*. (ISSN: 2358-0658).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Buzek, I. (2008). *Anotaciones del proyecto "Tesoro léxico del caló"*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Cardoso, C. (coord). 2001. *Que sorte, ciganos na nossa escola!*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Casa-Nova, M. (2006) A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações* (ISSN: 1646-2335).

Casa-Nova, M. (2009) *Etnografia e Produção de Conhecimento: Reflexões Críticas a Partir de Uma Investigação com Ciganos Portugueses*. Lisboa: ACIDI.

Comissão Europeia. (2015). *Línguas: Apoiar a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística*. Disponível em [http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/regional-minority-languages\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/regional-minority-languages_pt.htm).

Comrie, B., Matthews, S. & Polinsky (2001). *O Atlas das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.

Conselho da Europa. (2000). *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias*. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter\\_pt.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf) (consultado em 24/04/2015).

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Conselho da Europa. (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural – “Viver juntos em igual dignidade”*. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf) (consultado em 17/04/2015).

Conselho da Europa. (n.d). *Reconhecimento de competência intercultural - O que mostra que eu sou competente interculturalmente?*. The European Wergeland Centre. Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/ICCTool2014/ICToolPT.pdf> (consultado em 18/04/2015).

Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens: Escola e Comunidade Cigana representações recíprocas*. Lisboa: ACIME e FCT.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. Brasil: Cortez/UNESCO.

Decreto Lei N.º 240/2001 publicado no Diário da República- I Série-A, n.º 201, de 30 de agosto (p.5569-5572).

Decreto Lei N.º 240/2001 publicado no Diário da República- I Série-A, n.º 201, de 30 de agosto (p.5572-5574).

Enguita, M. (1996). Escola e etnicidade: o caso dos ciganos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.

Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da ação de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, & Charles D. Fenning. 2016. *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Disponível em <https://www.ethnologue.com/world> (consultado em 20/06/2015).

Liégeois, J-P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Coleção Interface. Secretariado Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.

Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In C. S. Reis & F. S. Neves (Eds.), *Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 1, pp. 335-341). Guarda: Serviços de Artes Gráficas do IPG.

Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/11428> (consultado em 13-05-2015).

Lourenço, M. (2014) Um currículo para a diversidade: propostas para a educação da infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66 (2), 1-11 (ISSN: 1681-5653). Disponível em <http://www.rieoei.org/expe/6388Lourenço.pdf>. (consultado em 4-06-2015).

Mafi, L. (2010). *The Extinction Crisis*. Terra Lingua – Unity in Biocultural Diversity. Disponível em <http://www.terralingua.org/overview-bcd/extinction/> (consultado em 22/05/2015).

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1470> (consultado em 22/05/2015).

Mateus, M. H. M., Pereira, D., & Fischer, G. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ILTEC.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar. Documento para Consulta Pública. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-de-infancia/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar-consulta-publica> (consultado em 20/05/2016).

Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos. Processos de ecoformação*. Presença: Lisboa.

OEP [Observatório Europeu do Plurilinguismo]. (2009). *Charte européenne du plurilinguisme (project)*. Disponível online in <http://plurilinguisme.europe>

avenir.com/images/Fondamentaux/charteplurilinguismefrv2.13.pdf (consultado em 27/04/2015).

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Pereira, C. C. (1992). *Ciganos: A oralidade como defesa de uma minoria étnica*. La Habana: Oficina Regional de Cultura de la Unesco para América Latina y el Caribe, ORCALC.

Pereira, C. C. (2002). In Mateus, M. H. M. (Coord.) *Uma política de língua para o português*. Lisboa: ILTEC- Edições Colibri.

Peres, A. (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade?: processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola* (Genebra e Chaves). Porto: Profedições.

Peres, A. (2006). Educação intercultural e formação professores. In Bizarro, R. (org.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural*. (p. 120-132). Porto: Areal Editores.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reste, C. D., (2015). A língua que nos une, não deve desvalorizar as línguas maternas que nos diferenciam. In Ançã, M. H., & Macário, M. J. (orgs.). *A Promoção da Língua Portuguesa e a Educação Linguística*. (p. 9-23). Aveiro: LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Ramos, N. (2007). Interculturalidade, educação e desenvolvimento – o caso das crianças migrantes. In R. Bizarro, *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 367-375). Porto: Areal Editores.

Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular: o papel das escolas e dos professores. Ministério da Educação, *Fórum "Escola, diversidade e currículo"* (pp. 45-55). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.



Romaninet. (2009). *Romaninet – A multimedia romani course for promoting linguistic diversity and improving social dialogue*. Disponível online in [http://eacea.ec.europa.eu/LLp/projects/public\\_parts/documents/languages/lan\\_MP\\_505602\\_romanin.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/LLp/projects/public_parts/documents/languages/lan_MP_505602_romanin.pdf) (consultado em 20/05/2016).

Siguan, M. (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.

Soeiro, A. & Pinto, M. (2006). O projecto INTER e a Educação Intercultural. In R. Bizarro (Coord.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural* (pp. 114-119). Porto: Areal Editores.

Torres González, J. A. (2002). *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.

Unamuno, V. (2011). *Lengua*. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1. 1ª Edição. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> (consultado em 06/04/2015).

UNESCO (2015). *Día Internacional de La Lengua Materna: 21 de febrero*. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Disponível online in <http://www.un.org/es/events/motherlanguageday/> (consultado 04/04/2015).

Walter, H. (1994) *A Aventura das Línguas do Ocidente*. Paris: Robert Laffont.



## **Anexos**



# **Anexo 1**

## **Planificações das Sessões**



## Planificação Diária

Planificação Diária				
<b>Data: 16 de novembro de 2015</b>  <b>Tema: Diversidade Linguística e Cultural</b> <b>Sessão I: “O Ciganito Chico”</b>		<b>Estagiárias: Cátia Ferreira e Joana Dinis</b>		
Hora	Descrição das atividades	Áreas de conteúdos Domínios/Objetivos <sup>8</sup>	Recursos Materiais	Observações
<b>11h30 min.- 12h15 min. (45 min.)</b>	<p><b>Início do Projeto de Intervenção: “Eu, tu e o Chico”</b></p> <p><b>Sessão de Animação da Leitura: “A História do Ciganito Chico”</b></p> <p>- Após as crianças brincarem livremente no exterior, a educadora estagiária chama as mesmas para formarem o “comboio” e entrarem ordeiramente na sala, sem correr (uma das regras da sala).</p> <p>- Aquando da entrada, pede-se às crianças que se desloquem até à manta para se sentarem de forma aleatória, viradas de frente para a educadora estagiária.</p>	<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um ambiente relacional, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima;</li> <li>• Fomentar o diálogo;</li> <li>• Saber Ouvir;</li> <li>• Respeitar a pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</li> <li>• Aceitar a diferença social e étnica, respeitando diferentes maneiras de ser e de saber.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “A história do Ciganito Chico”- adaptação do livro “A história do Ciganinho Chico” de Bruno Gonçalves</li> </ul>	

<sup>8</sup> De acordo com as Orientações para a Educação Pré-Escolar

	<p>- Após estarem todas sentadas na manta, é pedido às crianças que permaneçam em silêncio para conseguirem ouvir a leitura do livro que a educadora se prepara para trabalhar. Assim, relembram-se algumas das regras, como por exemplo a importância de respeitar o Outro enquanto fala.</p> <p>-Inicia-se a Sessão de Animação de Leitura – “A história do Ciganito Chico” adaptação do livro “A história do Ciganinho Chico” concretizada pela díade: 1ª parte – origens do povo cigano;</p> <p>- Apresentação da mascote do projeto “Chico”;</p> <p>- A educadora estagiária apresenta às crianças um globo. Assim, mostra às crianças onde se encontram no globo os países de origem do povo cigano;</p> <p>- Posto isto, seleciona-se um grupo de crianças para visualizarem no planisfério os países de origem do povo cigano e, o percurso que os ciganos fizeram até chegarem a Portugal. Assim, com a ajuda da educadora estagiária, as crianças marcam com feijões este trajeto;</p>	<p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.</li> </ul> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes sobre o “mundo”;</li> <li>• Saberes sociais: conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social;</li> <li>• História;</li> <li>• Geografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mascote do projeto: “Chico”</li> <li>• Globo</li> <li>• Planisfério</li> <li>• Feijões</li> <li>• Fita-cola</li> <li>• Bandeira portuguesa e bandeira do povo cigano (concretizadas pela díade)</li> <li>• Bandeiras para colorir</li> <li>• Recursos Materiais de Expressão Plástica</li> </ul>	
--	--	---	---	--



<p><b><u>Tarde:</u></b></p> <p><b>14h15min.- 15h15min. (1h00 min.)</b></p>	<p>Construção da Bandeira do Povo Cigano e da Bandeira Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para iniciar a contextualização da atividade, a educadora estagiária apresenta duas bandeiras às crianças, a bandeira do povo cigano e a bandeira portuguesa. Assim, discute com as crianças o simbolismo das mesmas;</li> <li>- Assim, a educadora estagiária explica às crianças que irão ter oportunidade de decorar uma das bandeiras (portuguesa ou cigana). Desta forma, questiona as crianças sobre qual a bandeira que querem realizar;</li> <li>- Posto isto, a educadora estagiária juntamente com as crianças negocia quais as crianças que irão inicialmente realizar a atividade, escolhendo um grupo de 9 crianças para se dirigirem para a mesa;</li> <li>- A decoração das bandeiras ficará ao critério de cada criança, podendo usar diversas técnicas para as decorar. Como por exemplo: Pintura com vários recursos materiais, colagem de papel crepe, entre outros;</li> <li>- Como forma de recolher dados para o projeto, será realizada uma observação</li> </ul>	<p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes sobre o “mundo”;</li> <li>• Saberes sociais: conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social;</li> <li>• História;</li> <li>• Geografia.</li> </ul> <p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um ambiente relacional, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima;</li> <li>• Fomentar o diálogo;</li> <li>• Respeitar a pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.</li> </ul> <p><b>Expressão e Comunicação</b> <b>Domínio da Expressão Plástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica;</li> <li>• Controlo da motricidade fina;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bandeiras Diversas para jogo</li> </ul>	
--	---	---	--	--

	<p>direta no decorrer da atividade, assim como um jogo. Neste jogo serão apresentadas diversas bandeiras a um grupo de crianças e, será pedido que estas crianças identifiquem a bandeira portuguesa e do povo cigano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar técnicas de expressão plástica: desenho, pintura, recorte e colagem;</li> <li>• Desenvolvimento a expressão e comunicação através da sensibilização estética.</li> </ul>		
--	--	--	--	--

### **Guião da Sessão de Animação de Leitura – “A história do Ciganito Chico”:**

#### **Ficha Técnica:**

Título da Obra: “*A história do Ciganito Chico*” versão adaptada do livro: “A história do Ciganinho Chico”

Autor: Bruno Gonçalves

#### **Público-alvo:**

O livro original destina-se a crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, a versão adaptada, concretizada pela díade, está direccionada para o Pré-Escolar.

#### **Ideias centrais do livro:**

Temas: Diversidade de Culturas e Línguas, Cultura e Língua do povo cigano.

Personagens: Chico, Laura, Avô do Chico

### **Pré-Leitura**

Antes de iniciar a Pré-Leitura, a educadora estagiária questiona os alunos sobre a constituição do livro, pedindo aos alunos para indicarem: a capa, a contracapa e o miolo.

### **Exploração da Capa**

Inicialmente, a educadora estagiária mostra às crianças a capa do livro, sem ler em voz alta o título. De seguida, questiona o grupo, como por exemplo:

1. Olhando para a capa da nossa história, o que podemos observar?
2. O que estará este menino a fazer?
3. Quem será este menino?
4. O que será este edifício aqui representado?

### **Exploração da Contracapa**

De seguida, a educadora estagiária questiona, como por exemplo:

1. O que observam aqui na contracapa?
2. Que informações nos dá a contracapa?

### **Exploração das Guardas**

A educadora estagiária deve mostrar aos alunos que o livro não apresenta guardas.

**Leitura**

A Leitura será realizada pela educadora estagiária. Será uma leitura em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada, com recurso às ilustrações do livro. No decorrer da leitura, a educadora estagiária deverá estar sentada de frente para as crianças, mantendo o livro sempre aberto com o miolo virado para as crianças, para que as mesmas tenham acesso às ilustrações.

**Pós-Leitura**

Com a Pós-Leitura pretende-se compreender se as expectativas das crianças se confirmaram, bem como perceber se a história foi compreendida assim como a sua mensagem. Deve mostrar-se novamente as ilustrações e permitir à criança a partilha de sentimentos e opiniões sobre a história ouvida. Para tal, a educadora estagiária poderá questionar, por exemplo:

1. Gostaram da história?
2. Quem era o menino da capa do livro?
3. O menino era uma criança cigana?
4. Em que escola andava o Chico?
5. Quem era a educadora do Chico?
6. Lembram-se o que a educadora Laura perguntou ao Chico?
7. Conseguem relembrar-me se o Chico conseguiu responder à Laura?
8. O que fez o Chico para descobrir a história do seu povo?

9. Onde são as origens do povo cigano?
10. Sabem porque é que o povo cigano teve de sair do Egipto e Índia?
11. Lembram-se como se diz cigano em espanhol?
12. Qual é a língua do povo cigano? Era o Português?
13. Sabem o que significa nómada?
14. O povo cigano quando chegou aqui à Europa estava sempre no mesmo lugar?
15. Por onde andaram os ciganos até chegarem a Portugal?
16. Conseguem dizer-me por que terra entraram os ciganos?
17. Aqui em Portugal, como chamamos aos ciganos?
18. O que quer dizer “Kalé” em Português?

## Planificação Diária

Planificação Diária				
<b>Data: 23 de novembro de 2015</b>  <b>Tema: Diversidade Linguística e Cultural</b> <b>Sessão III: “À Procura do Chico”</b>		<b>Estagiária: Joana Dinis</b>		
Hora	Descrição das atividades	Áreas de conteúdos Domínios/Objetivos <sup>9</sup>	Recursos Materiais	Observações
<b><u>Manhã:</u></b>  <b>9h40 min.-10h15 min. (35 min.)</b>	<p><b><u>Projeto de Intervenção:</u></b>  <b>“Eu, tu e o Chico”</b></p> <p><b>1º Parte: Dramatização:</b>  <b>“A História do Ciganito Chico”</b></p> <p>- Após estarem todas as crianças sentadas na manta, é pedido às mesmas que permaneçam em silêncio para conseguirem ouvirem a explicação da educadora sobre o que se passará de seguida. Assim, relembram-se algumas das regras, como por exemplo a importância de respeitar o Outro enquanto fala;</p> <p>- Desta forma, a educadora seleciona um grupo de crianças para formar o “comboio” e deslocar-se até ao espaço da biblioteca.</p> <p>-Inicia-se a Dramatização – “A história do Ciganito Chico” adaptação do livro “A</p>	<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um ambiente relacional, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima;</li> <li>• Fomentar o diálogo;</li> <li>• Saber Ouvir;</li> </ul> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes sobre o “mundo”;</li> <li>• Saberes sociais: conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “A história do Ciganito Chico”- adaptação do livro “A história do Ciganinho Chico” de Bruno Gonçalves -3ª Parte</li> <li>• Roupas para caracterização de idoso</li> </ul>	

<sup>9</sup> De acordo com as Orientações para a Educação Pré-Escolar

<p><b>11h30 min.-12h15 min. (45 min.)</b></p>	<p>história do Ciganinho Chico”: 3ª parte – línguas da comunidade cigana (ver guião)</p> <p>- A Dramatização será realizada pela educadora estagiária. Para isto, a mesma caracterizar-se-á de uma das personagens da história, o avô do Chico. Esta caracterização deve-se à necessidade acrescida de se captar a atenção das crianças, recorrendo a estratégias diversas, para além da leitura do livro.</p> <p><b>2º Parte: Jogo de Caça ao Tesouro: “ À procura do Ciganito Chico”</b></p> <p>- Finalizada a sessão de animação de leitura, o grupo de crianças irá realizar o jogo de caça ao tesouro. Este jogo tem como objetivo recolher várias palavras em diferentes línguas (português e caló). Ao longo do jogo, as crianças devem seguir as pistas dadas pelos <i>puzzles</i> que devem completar para conseguirem chegar ao local em que está a mascote do projeto “Chico” (ver regras do jogo).</p>	<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar a pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</li> <li>• Aceitar a diferença social e étnica, respeitando diferentes maneiras de ser e de saber;</li> <li>• Atitudes de tolerância e respeito para com o Outro.</li> </ul> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</li> <li>• Sensibilização a uma língua estrangeira: caló (língua minoritária).</li> </ul> <p><b><u>Domínio da Matemática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar conjuntos;</li> <li>• Utilização de <i>puzzles</i> divididos em 4 partes são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Palavras em caló e 5 português</li> <li>• 48 Peças de Puzzle</li> <li>• Envelope com mensagem do Chico</li> <li>• Mascote do projeto: “Chico”</li> <li>• Caixas para correspondência de palavras.</li> </ul>	
---	--	---	---	--

	-Como forma de recolher dados para o projeto, será realizada uma observação direta no decorrer das atividades de projeto, assim vídeo-gravações	<b><u>Domínio da Expressão Motora</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos de movimento: permitem o controlo motor, a socialização, a compreensão, a aceitação de regras e o alargamento da linguagem.</li> </ul>		
--	---	---	--	--



## Guião da Dramatização:

### 1ª Parte:

Após todas as crianças estarem na biblioteca, sendo encaminhadas por uma das educadoras estagiárias (Cátia). A educadora estagiária (Joana) irá aparecer na biblioteca caracterizada de uma das personagens da história, o avô do Chico. Ao entrar na biblioteca cumprimenta as crianças e, posto isto, apresenta-se como sendo o avô do Chico. Desta forma, questiona as crianças, como por exemplo:

- “Vocês sabem quem desapareceu?” (levando as crianças a concluir que foi o Chico);
- “É verdade, o meu neto Chico desapareceu. Precisava da vossa ajuda para o encontrar, mas antes disso gostava de vos contar mais um pouco da nossa história”;
- “Vocês ainda se lembram que língua é que nós os ciganos falamos?” (Romani);
- “Sabem que outros nomes pode ter a nossa língua?” (Romanó, Romanês);
- “Só nós é que compreendemos e falamos o Romani. Vocês sabem como fomos enriquecendo a nossa língua?”;
- “Lembram-se que nós somos um povo nómada. Sabem o que significa nómada?”;
- “Por sermos nómadas e realizarmos muitas viagens pelo mundo, enriquecemos a nossa língua com outras línguas com que tivemos contacto”;
- “Quando chegámos aqui a Espanha e a Portugal também adquirimos muitas palavras novas para a nossa língua. Aqui começaram a chamar-nos *Calés* e por isso, a língua que aqui falamos é o Caló, que vem do Romani. O Caló é a língua de todos os ciganos que estão em Espanha e em Portugal, vocês sabiam disto?”;
- “Há um problema enorme com a nossa língua! Ela está a desaparecer, sabem porquê?”;
- “A verdade é que a nossa língua nunca foi escrita e por isso, aos poucos vai desaparecendo. Era muito importante que a nossa língua não se perdesse, pois ela faz parte da nossa história”.

### 2ª Parte:

Nesta última fase, a educadora estagiária realiza algumas questões com o objetivo de compreender se as crianças sabem reconhecer qual a língua da comunidade cigana, como por exemplo:

- “Qual é a nossa língua principal?”;
- “Como vivemos aqui em Portugal, que língua é que falamos aqui?”.

**Regras do jogo:**

- O jogo terá início na biblioteca, local de realização da dramatização. Após a dramatização, a educadora estagiária caracterizada de avô do Chico revelará às crianças ter visto o Ciganito Chico pela última vez na biblioteca, solicitando às crianças que procurem a primeira pista na biblioteca.
- Quando descobrirem o local onde está escondida a primeira pista encontrarão duas palavras (em diferentes línguas – Português e Caló) com uma imagem correspondente a essas palavras, assim como um puzzle que devem concluir para descobrir qual o próximo local a que se devem dirigir para recolher mais palavras e encontrar o Chico. Desta forma, as crianças devem tentar perceber que as palavras encontradas em cada local estão em diferentes línguas e que correspondem à imagem. O jogo continuará desta forma até chegarem ao último local onde estará a mascote (ciganito Chico) com um envelope. Nesse envelope está uma mensagem que deve ser lida em voz alta pela educadora estagiária, nesta mensagem é solicitado às crianças que descubram em que línguas estão escritas as diferentes palavras e façam a divisão das mesmas por caixas. Devem fazer correspondência, colocando na caixa do Português as palavras em Português, na caixa do Romani/Caló as palavras em Romani/Caló (ver anexo 5). - Dado o nível de escolaridade destas crianças ser o Pré-Escolar houve necessidade de colocar as palavras em Português em cartolina vermelha e as palavras em Caló em cartolina azul. Estas cores foram definidas com base nas cores das bandeiras respetivas. As caixas utilizadas para a correspondência têm igualmente as mesmas cores, desta forma, as crianças conseguem associar as cores das palavras às caixas. Para além disto, foram ainda colocadas as bandeiras (portuguesa e do povo cigano) nas respetivas caixas, pois as crianças conseguem reconhecer estas bandeira e, assim, conseguirão mais facilmente associar as palavras às línguas em que estão escritas. Esta atividade tem como objetivo compreender se as crianças têm consciência das diferenças entre as línguas. As caixas com as palavras divididas por línguas serão usadas na próxima sessão de projeto.

**Mensagem do Chico:**

*Olá amigos!*

*Hoje resolvi vir para aqui brincar, não me lembrei que o meu avô me queria contar mais um pouco da história do nosso povo, o povo cigano!*

*Enquanto andava por aqui, vi algumas palavras perdidas e fiquei bastante curioso. Gostava que me ajudassem a perceber em que línguas estão as palavras.*

*Vocês encontraram-nas?*

*Já agora, não se importam de guardá-las, dividindo-as pelas duas caixas que aqui tenho?*

*É bom poder contar convosco!*

Planificação Diária				
Data: 25 de novembro de 2015		Estagiária: Joana Dinis		
Tema: Diversidade Linguística e Cultural Sessão IV: “A língua do Ciganito Chico”				
Hora	Descrição das atividades	Áreas de conteúdos Domínios/Objetivos	Recursos Materiais	Observações
<b><u>Manhã:</u></b>	<p><b><u>Projeto de Intervenção:</u></b> “Eu, tu e o Chico”</p> <p><b>Sessão: “A língua do Ciganito Chico”</b></p> <p><b>1º Parte: Comparação de Palavras em Português e Caló</b></p> <p>- Após as crianças brincarem livremente no exterior, a educadora estagiária chama as mesmas para formarem o “comboio” e entrarem ordeiramente na sala, sem correr (uma das regras da sala);</p> <p>- Aquando da entrada, pede-se às crianças que se desloquem até à manta para se sentarem;</p> <p>- Após estarem todas sentadas na manta, é pedido às crianças que permaneçam em silêncio para conseguirem ouvirem a explicação da educadora sobre o que se passará de seguida. Assim,</p>	<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover um ambiente relacional, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima;</li> <li>Fomentar o diálogo;</li> <li>Saber Ouvir;</li> <li>Respeitar a pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</li> <li>Aceitar a diferença social e étnica, respeitando diferentes maneiras de ser e de saber;</li> <li>Atitudes de tolerância e respeito para com o Outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mascote do Projeto</li> <li>Caixas com palavras utilizadas no jogo “À procura do Chico” na sessão anterior</li> <li>Palavras em Português e Caló</li> </ul>	
<b>11h15 min.-12h15 min. (60 min.)</b>				

<p>relembra-se algumas das regras, como por exemplo a importância de respeitar o Outro enquanto fala;</p> <p>- Desta forma, a educadora estagiária seleciona um grupo de crianças para formar o “comboio” e deslocar-se até ao espaço da biblioteca. O restante grupo de crianças deve permanecer na sala, acabando uma das ilustrações para o livro “A história do Ciganito Chico”.</p> <p>- Aquando da chegada à biblioteca, as crianças visualizarão as caixas utilizadas na sessão anterior, durante o jogo “À procura do Chico”. Dentro das caixas, as crianças encontrarão as palavras em diferentes línguas (Português e Caló), divididas ao critério das crianças também na realização do jogo.</p> <p>- Assim sendo, será pedido às crianças que retirem as palavras das caixas para poderem ser analisadas e comparadas, com a ajuda da educadora estagiária.</p> <p>-Posto isto, as crianças devem realizar uma ficha de identificação das letras comuns proposta pela educadora estagiária.</p> <p style="text-align: center;"><b>2º Parte: Construção do Dicionário Ilustrado</b></p> <p>- Finalizada a atividade, reúnem-se todas as crianças na biblioteca para a construção de um dicionário ilustrado.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes sobre o “mundo”.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Expressão e Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</li> <li>• Sensibilizar para uma língua estrangeira: Caló (língua minoritária).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar com o código escrito;</li> <li>• Fomentar a literacia;</li> <li>• Alargar o vocabulário da criança;</li> <li>• Suscitar o desejo de aprender a ler.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Domínio da Matemática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da noção de número: contar.</li> <li>• Formar conjuntos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de identificação de letras comuns</li> <li>• Palavras em Português e Caló utilizadas no jogo “À procura do Chico” na sessão anterior</li> </ul>
---	--	---

145

	<p>- Para isto, as crianças devem colocar as palavras trabalhadas anteriormente no dicionário previamente preparado, com a ajuda do velcro, fazendo a correspondência entre a palavra em Português com a palavra em Caló.</p> <p>- Para finalizar, pede-se às crianças que ilustrem as palavras incluídas no dicionário.</p>	<p><b><u>Domínio da Expressão Plástica</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica;</li> <li>• Controlo da motricidade fina;</li> <li>• Usar técnicas de expressão plástica: desenho e pintura;</li> <li>• Desenvolvimento a expressão e comunicação através da sensibilização estética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo Base para dicionário</li> <li>• Recursos Materiais de Expressão Plástica</li> </ul>	
--	--	---	---	--

#### Guião com a descrição da atividade:

Esta atividade está inserida no Projeto de Intervenção “Eu, Tu e o Chico”, mais concretamente na Sessão denominada “ A língua do Ciganito Chico”.

Divididas em dois grupos, as crianças irão analisar e comparar palavras em Português e Caló (Ouriço-Caheiro=*Renhón*, Burro=*Neslo* e Cão=*Perro*). Estas palavras foram escolhidas devido a *Renhón* e *Perro* serem recorrentemente utilizadas pelas crianças, fazendo parte do seu quotidiano. A terceira palavra, *Neslo*, foi inserida pela educadora estagiária obedecendo à temática animais.

A palavra em Português será comparada com a palavra em Caló, língua das crianças de etnia cigana pertencentes ao grupo em análise.

Para isto, a educadora deve colocar algumas questões, de forma a orientar as crianças nesta tarefa, como por exemplo:

- “Onde estão representadas as letras?”
- “Consegues apontar-me e dizer-me onde está a palavra?”
- “Quantas letras tem cada palavra?”;
- “Reconhecem alguma das letras aqui?”;
- “Será que estas duas palavras começam pela mesma letra?”;
- “Alguma desta palavra começa pela mesma letra do vosso nome?”;
- “Conseguem reparar que em Português dizemos ouriço-cacheiro, utilizando duas palavras e, em Caló, só usamos uma?”;
- “Que diferenças conseguem ver entre estas palavras?”;
- “Já reparam no som inicial das palavras?”.

No decorrer da atividade, a educadora estagiária deve recolher dados através da observação direta e de vídeo gravações.

Realizadas algumas questões de orientação para a análise e comparação de palavras, a educadora estagiária entrega a ficha que se apresenta de seguida às crianças, para que estas rodeiem a letra que se repete nas palavras.

## Planificação Diária

Planificação Diária				
<b>Data: 9 de dezembro de 2015</b>  <b>Tema: Diversidade Linguística e Cultural</b> <b>Sessão VII: “O Ciganito Chico leva-nos à feira”</b>		<b>Estagiárias: Cátia Ferreira e Joana Dinis</b>		
Hora	Descrição das atividades	Áreas de conteúdos Domínios/Objetivos <sup>10</sup>	Recursos Materiais	Observações
<b><u>Tarde:</u></b>  <b>14h15min.- 15h15min. (1h00 min.)</b>	<b><u>Projeto de Intervenção</u></b> <b>“Eu, Tu e o Chico”</b>  <b>1ªParte: Sessão de Animação de Leitura</b> <b>“A História do Ciganito Chico” com</b> <b>recurso a fantoches</b>  - Após as crianças brincarem livremente no exterior, a educadora estagiária chama as mesmas para formarem o “comboio” e entrarem ordeiramente na sala, sem correr (uma das regras da sala);  - Aquando da entrada, pede-se às crianças que se desloquem até à manta para se sentarem de forma aleatória, viradas de frente para a educadora estagiária;	<b>Formação Pessoal e Social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um ambiente relacional, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima;</li> <li>• Fomentar o diálogo;</li> <li>• Saber Ouvir.</li> </ul> <b>Formação Pessoal e Social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso.</li> </ul>		

<sup>10</sup> De acordo com as Orientações para a Educação Pré-Escolar



<p><b>18h15min.</b></p>	<p>- Após estarem todas sentadas na manta, é pedido às crianças que permaneçam em silêncio para conseguirem ouvirem a explicação da educadora sobre o que se passará de seguida. Assim, relembram-se algumas das regras, como por exemplo a importância de respeitar o Outro enquanto fala;</p> <p>- Desta forma, a educadora estagiária seleciona um grupo de crianças (crianças a serem analisadas para o projeto de intervenção – ver anexo 2) para formarem o “comboio” e deslocarem-se até ao espaço da biblioteca. O restante grupo de crianças deve permanecer na sala para terminar de decorar a sala com decorações de natal.</p> <p>- Inicia-se a Sessão de Animação da Leitura – “A história do Ciganito Chico” adaptação do livro “A história do Ciganinho Chico”: última parte;</p> <p>- A Sessão de Animação de Leitura será dinamizada pelas educadoras estagiárias com recurso a fantoche. Para isto, as mesmas utilizarão um cenário de fantoches. Esta dramatização com recurso a fantoches deve-se à necessidade acrescida de se captar a atenção das crianças, recorrendo a estratégias diversas, para além da leitura tradicional do livro;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar a pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</li> <li>• Aceitar a diferença social e étnica, respeitando diferentes maneiras de ser e de saber;</li> <li>• Atitudes de tolerância e respeito para com o Outro.</li> </ul> <p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</li> </ul> <p><b>Conhecimento do Mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes sobre o “mundo”;</li> <li>• Saberes sociais: conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mascote do Projeto</li> <li>• Fantoques</li> <li>• Cenário de Fantoques</li> </ul>	
-------------------------	--	--	---	--

	<p>- Concluída a Sessão de Animação de Leitura, a educadora estagiária propõe às crianças que dramatizem com recurso aos fantoches, a parte da história do Ciganito Chico que mais gostaram;</p> <p>-Para recolha de dados para o projeto de intervenção serão utilizadas técnicas como a observação direta e vídeo-gravações.</p> <p><b>2ªParte: Feira de Exposições Linguística e Cultural</b></p> <p>- Nesta fase, as crianças juntamente com os seus familiares deslocar-se-ão até ao Jardim de Infância para participarem numa Feira de Exposições. Esta Feira tem como objetivo dar a conhecer aos familiares das crianças todas as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Intervenção “Eu, Tu e o Chico” desenvolvido no jardim de infância pelas educadoras estagiárias.</p> <p>-Inicialmente será realizada uma Sessão de Animação da Leitura do livro completo “A História do Ciganito Chico”.</p> <p>- Na feira estarão expostos todos os trabalhos realizados pelas crianças no âmbito deste projeto. Para além disto, pretende-se a colaboração dos familiares das crianças de etnia cigana para</p>	<p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p><b><u>Domínio da expressão dramática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar a expressão e comunicação através de “um outro”;</li> <li>• Dramatização de histórias inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal.</li> </ul> <p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um ambiente relacional, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima;</li> <li>• Aceitar e respeitar as opiniões dos outros;</li> <li>• Saber ouvir.</li> </ul> <p><b>Participação da Família</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;</li> </ul>		
--	---	---	--	--

	<p>apresentarem as músicas e danças típicas da sua cultura.</p> <p>- Para que os familiares das crianças possam ter conhecimento das diferentes sessões do projeto, estará projetada uma compilação de fotos das várias atividades desenvolvidas neste âmbito. Existirá ainda comida, como por exemplo bolos à disposição de todos.</p> <p>- Para a recolha de dados para o projeto de intervenção serão utilizadas técnicas como vídeo-gravações, observação direta e entrevista (realizada aos familiares das crianças de etnia cigana).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partir do meio familiar e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar possa se tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que se terão</li> </ul>		
--	--	--	--	--



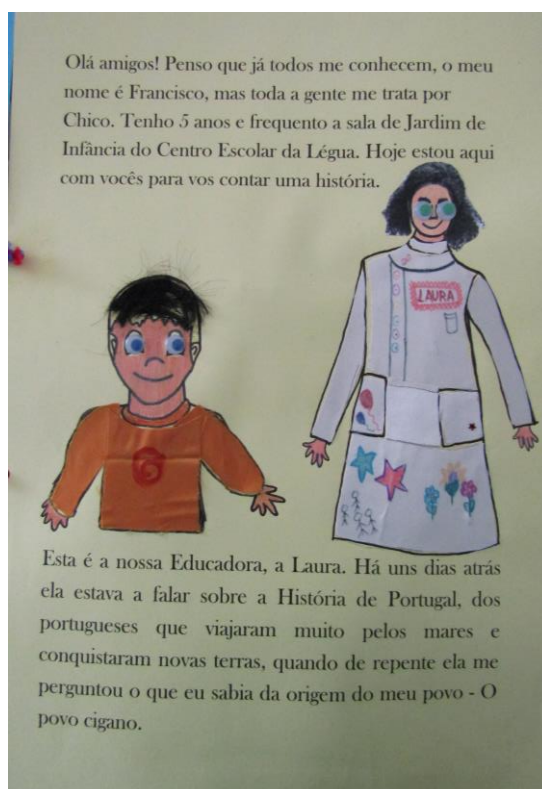
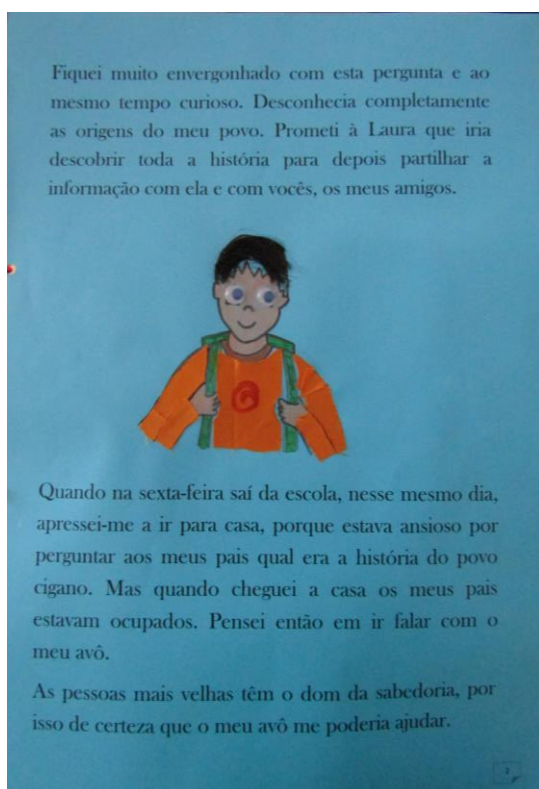
# **Anexo 2**

Recursos materiais utilizados nas sessões do  
projeto



## Sessão I:

Livro elaborado pela diáde com a participação das crianças “A história do Ciganito Chico” (1ªParte)



Quando cheguei a casa do meu avô, ele ficou muito contente com a minha pergunta. Sentei-me à sua frente e, lentamente, ele foi contando a nossa história.

- Meu querido neto, uns dizem que a origem do povo cigano é no Nordeste da Índia, outros dizem que é no Egito, mas ainda não há grandes certezas.



Acredita-se que a saída do nosso povo da sua terra de origem foi há muitos anos atrás, devido à fome e à guerra. Este foi o motivo pelo qual começaram as viagens do povo cigano. Durante a viagem deslocávamo-nos em carroças que eram puxadas por burros.



O nosso povo é considerado até hoje um povo viajante e muito sábio. Durante muito tempo estivemos a viver na Pérsia e no Egito. Na Pérsia, fomos muito bem recebidos pelos reis, devido ao encanto das nossas danças e músicas.

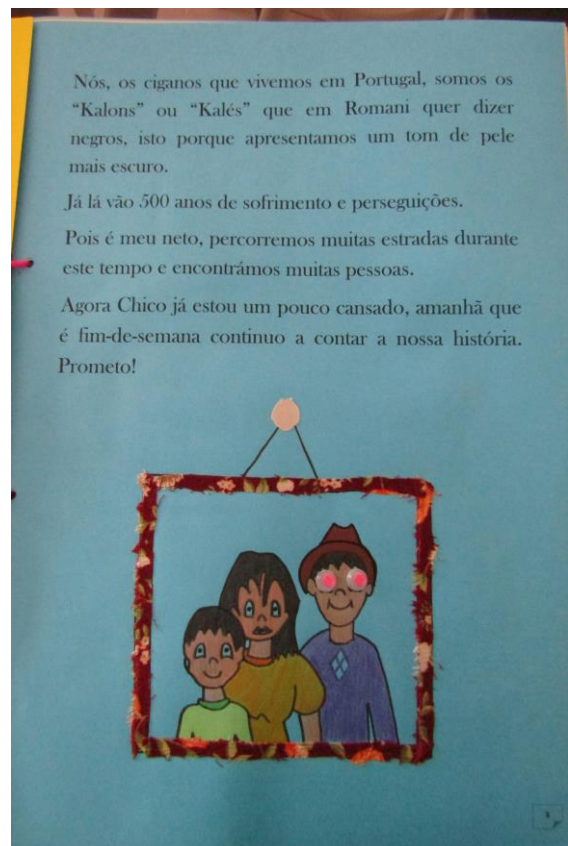
Uns anos depois, quando chegámos ao continente europeu, vindos do Egito, os europeus começaram a chamar-nos egipcianos e egíptanos, nomes que com o passar do tempo deram origem às palavras "cigano" em português, gitano em espanhol e italiano, gypsy em inglês, gitan em francês. Hoje em todo o mundo somos conhecidos por Ciganos ou povo "Rôm" que significa "Homem" em romani, a língua muito antiga do povo cigano.



Quando chegámos ao continente europeu provocámos grande curiosidade e desconfiança nos europeus. Éramos estranhos nómadas, andávamos de terra em terra, com costumes e modos de vida muito próprios e, ainda por cima, com uma língua que ninguém compreendia.







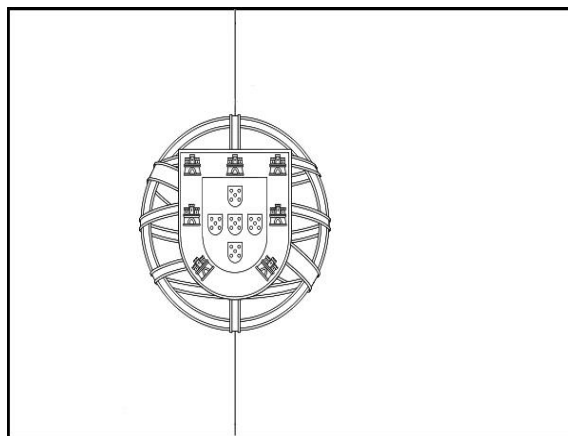
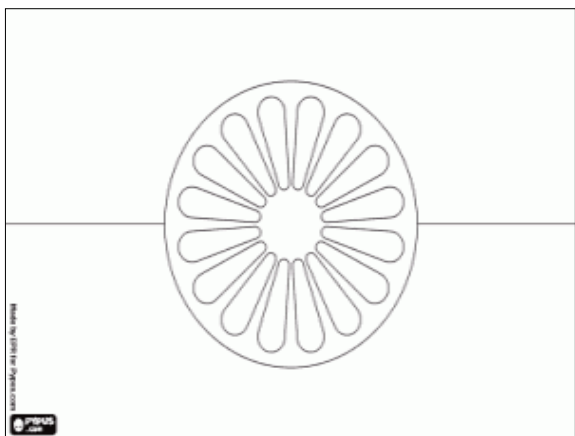
## Globo e Planisfério



## Bandeira portuguesa e bandeira do povo cigano



## Bandeiras para colorir



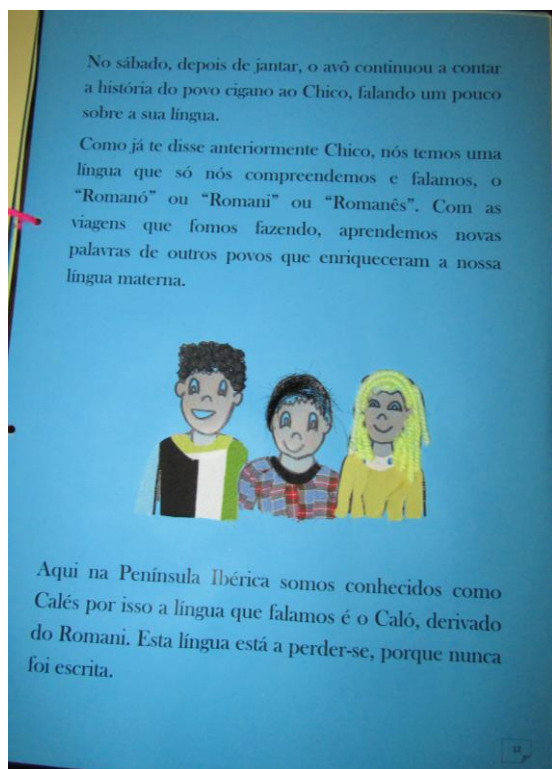
## Bandeiras utilizadas no jogo de reconhecimento de bandeiras





## Sessão II:

### Parte da história “A história do Ciganito Chico”



### Caixas utilizadas na correspondência de palavras



## Peças dos *puzzles*



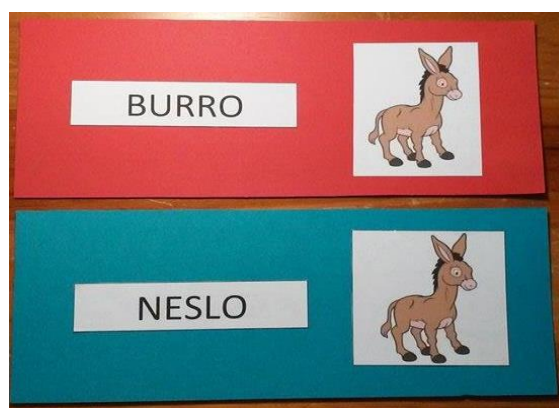
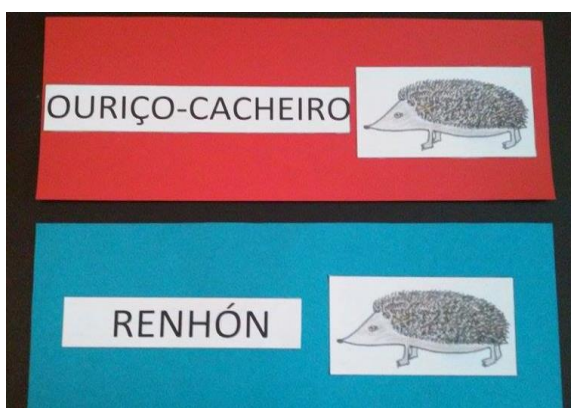
## *Puzzles*







Cartões com palavras utilizadas no jogo “À procura do Chico”





### Sessão III:

#### Caixas com correspondência de palavras



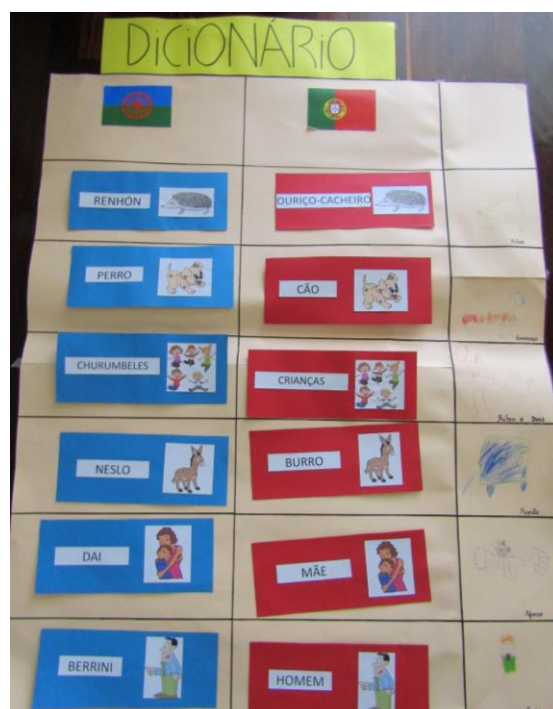
#### Cartões com palavras utilizadas para comparação







### Modelo base para construção do dicionário e dicionário concluído



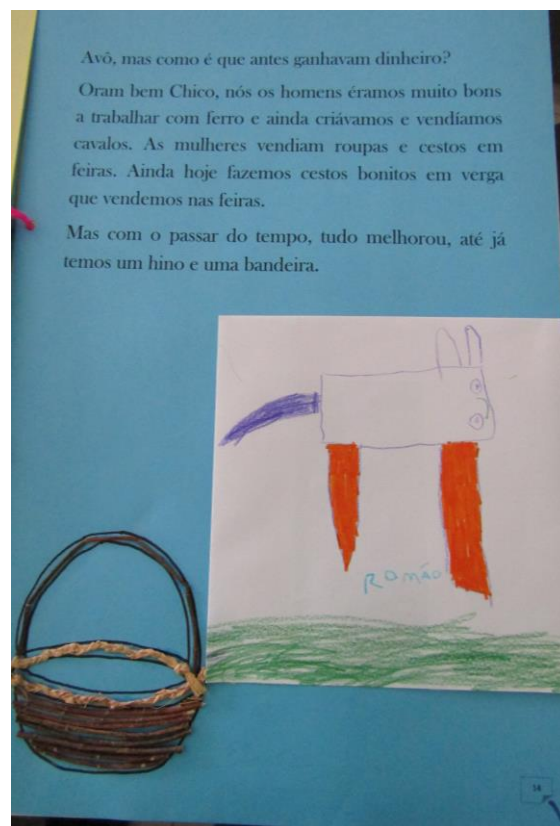
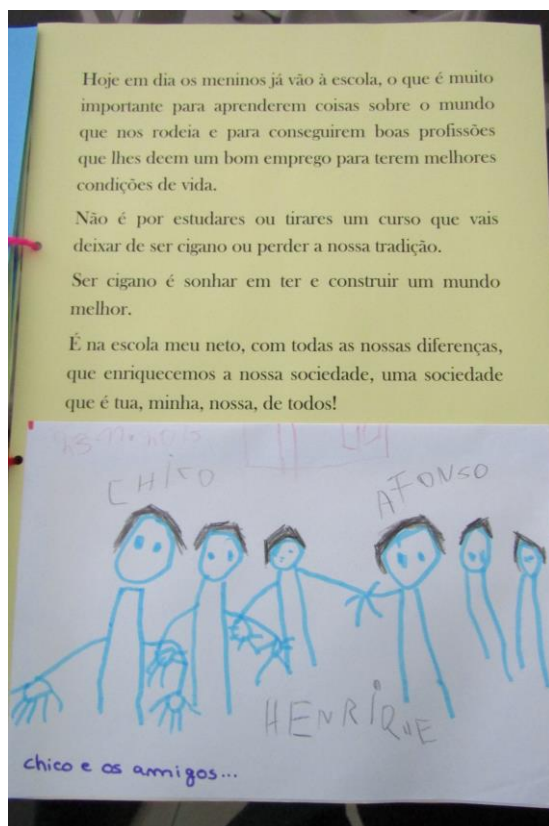


## Ficha de identificação de letras comuns

Ficha de identificação de letras comuns	
Rodeia as letras repetidas:	
	
 <b>OURIÇO-CACHEIRO</b>	<b>RENHÓN</b>
 <b>BURRO</b>	<b>NESLO</b>
 <b>CÃO</b>	<b>PERRO</b>

## Sessão IV:

### Parte da história “A história do Ciganito Chico”

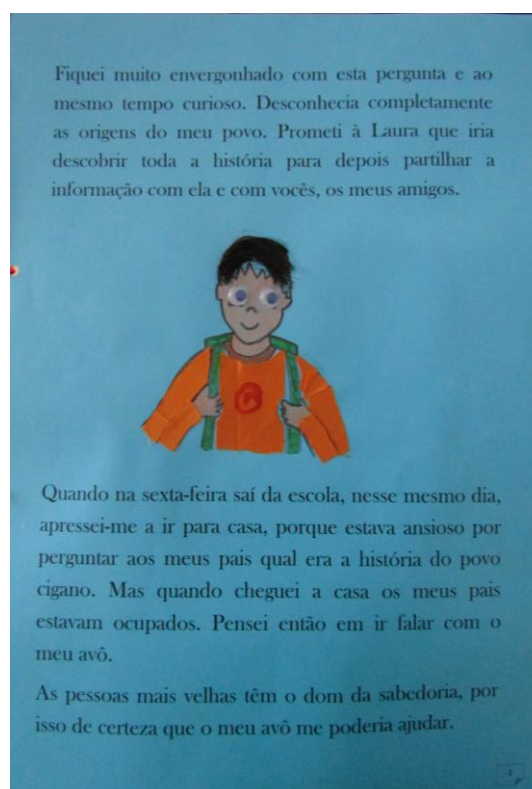
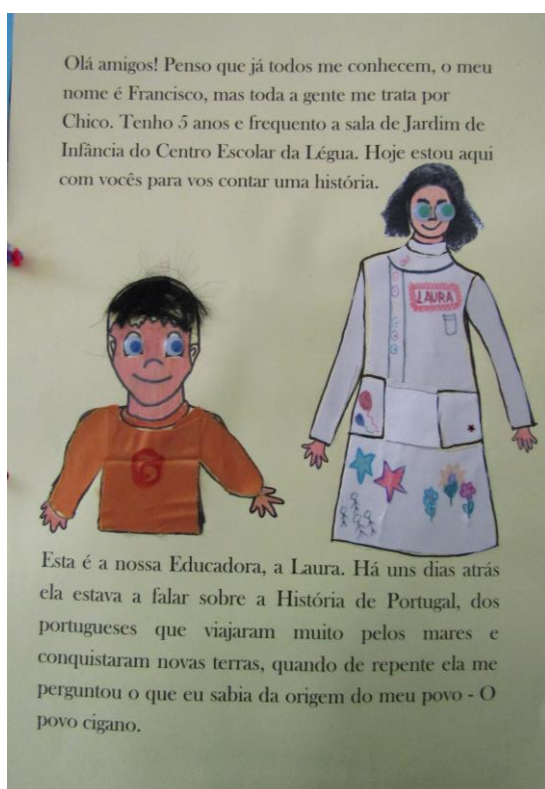


## **Anexo 3**

Livro “A história do Ciganito Chico” – adaptação  
concretizada pela díade com a participação das  
crianças



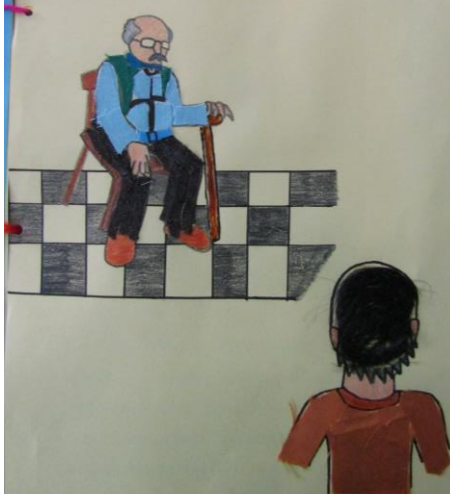
**Livro concretizado pela díade com a participação das crianças “A história do Ciganito Chico” (completo)**





Quando cheguei a casa do meu avô, ele ficou muito contente com a minha pergunta. Sentei-me à sua frente e, lentamente, ele foi contando a nossa história.

- Meu querido neto, uns dizem que a origem do povo cigano é no Nordeste da Índia, outros dizem que é no Egito, mas ainda não há grandes certezas.



Acredita-se que a saída do nosso povo da sua terra de origem foi há muitos anos atrás, devido à fome e à guerra. Este foi o motivo pelo qual começaram as viagens do povo cigano. Durante a viagem deslocávamo-nos em carroças que eram puxadas por burros.



O nosso povo é considerado até hoje um povo viajante e muito sábio. Durante muito tempo estivemos a viver na Pérsia e no Egito. Na Pérsia, fomos muito bem recebidos pelos reis, devido ao encanto das nossas danças e músicas.

Uns anos depois, quando chegámos ao continente europeu, vindos do Egito, os europeus começaram a chamar-nos egipcianos e egíptanos, nomes que com o passar do tempo deram origem às palavras "cigano" em português, gitano em espanhol e italiano, gypsy em inglês, gitan em francês. Hoje em todo o mundo somos conhecidos por Ciganos ou povo "Rôm" que significa "Homem" em romani, a língua muito antiga do povo cigano.



Quando chegámos ao continente europeu provocámos grande curiosidade e desconfiança nos europeus. Éramos estranhos nómadas, andávamos de terra em terra, com costumes e modos de vida muito próprios e, ainda por cima, com uma língua que ninguém compreendia.



- Bem, Chico não foi nada fácil - respondeu o meu avô. Os nossos antepassados, depois de muitas perseguições, entraram em Portugal pelo Alentejo, vindos da Andaluzia (sul de Espanha).

Todos os espanhóis adoram assistir à tourada, um confronto entre o toureiro e o touro, que se desenvolve numa arena.

Durante as festas do Abri, em Espanha, as crianças e os cavaleiros são reis e senhores.

Já lá vão 500 anos de sofrimento e perseguições.

Agora Chico já estou um pouco cansado, amanhã que é fim-de-semana continuo a contar a nossa história. Prometo!



- Hoje vou falar-te um pouco sobre a nossa cultura. A nossa cultura é um conjunto de hábitos e costumes que ganhámos no contato com diferentes pessoas durante o nosso caminho, mantendo sempre algumas das nossas tradições.

An illustration of a man and a woman in traditional attire. The man on the left wears a brown hat and a dark, textured tunic. The woman on the right wears a dark, patterned headscarf and a dark, textured dress. They are both looking towards the right.

171



Mas também há coisas alegres na nossa cultura, como as danças e as músicas, que se distinguem das outras por serem muito animadas.

O que achas de te mostrar um vídeo sobre as nossas danças e músicas para tu ensinares aos teus colegas, Chico?

- Sim, quero ver avô.



No sábado, depois de jantar, o avô continuou a contar a história do povo cigano ao Chico, falando um pouco sobre a sua língua.

Como já te disse anteriormente Chico, nós temos uma língua que só nós compreendemos e falamos, o "Romanó" ou "Romani" ou "Romanês". Com as viagens que fomos fazendo, aprendemos novas palavras de outros povos que enriqueceram a nossa língua materna.



Aqui na Península Ibérica somos conhecidos como Calés por isso a língua que falamos é o Caló, derivado do Romani. Esta língua está a perder-se, porque nunca foi escrita.

No Domingo de manhã, o Chico voltou a ir para casa do avô. Queria saber mais acerca do seu povo para contar aos amigos do Centro Escolar.

- Como é o casamento do nosso povo, avô?

-Chico, o casamento é um acontecimento muito importante para nós, como já te disse. Os nossos casamentos podem durar até uma semana. Nos dias de hoje, duram entre dois a três dias de festa. Durante a noite as pessoas mais velhas abençoam o casamento, depois disso continua a festa com grande alegria e muita música.



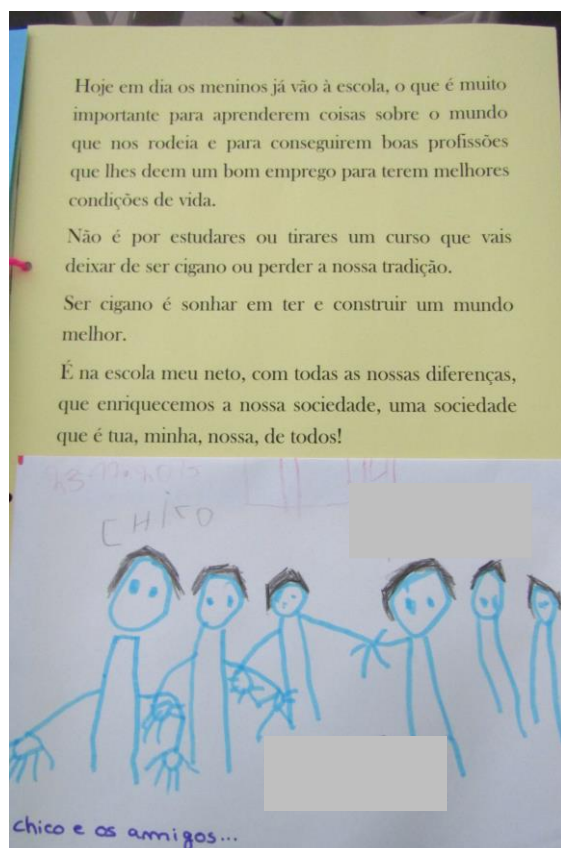
Avô, mas como é que antes ganhavam dinheiro?

Oram bem Chico, nós os homens éramos muito bons a trabalhar com ferro e ainda criávamos e vendíamos cavalos. As mulheres vendiam roupas e cestos em feiras. Ainda hoje fazemos cestos bonitos em verga que vendemos nas feiras.

Mas com o passar do tempo, tudo melhorou, até já temos um hino e uma bandeira.









# Anexo 4

Mascote do projeto

*Chico*



**Mascote “Chico”**





# **Anexo 5**

Panfleto do encontro de comemorações  
do Dia Internacional do Cigano





## Encontro “Partilha de Experiências Intraculturais”










# **Anexo 6**






Fichas de identificação de letras comuns








André:

Rodeia as letras repetidas:	
	
 OURIÇO-CACHEIRO	RENHÓN
 BURRO	NESLO
 CÃO	PERRO

Daniel:






Rodeia as letras repetidas:	
	
 OURIÇO-CACHEIRO	RENHON
 BURRO	NESLO
 CÃO	PERRO

Edmundo:

Rodeia as letras repetidas:	
	
 OURIÇO-CACHEIRO	RENHÓN
 BURRO	NESLO
 CÃO	PERRO



Rui:

Rodeia as letras repetidas:	
	
 OURIÇO-CACHEIRO	RENHÓN
 BURRO	NESLO
 CÃO	PERRO



Silvana:

Rodeia as letras repetidas:



OURIÇO-CACHEIRO

RENHÓN



BURRO






NESLO








CÃO

PERRO

Raúl:

Rodeia as letras repetidas:	
	
 OURIÇO-CACHEIRO	RENHÓN
 BURRO	NESLO
 CÃO	PERRO

Luís:

Rodeia as letras repetidas:	
	
 OURIÇO-CACHEIRO	RENHÓN
 BURRO	NESLO
 CÃO	PERRO



# **Anexo 7**

Transcrições de selecionados dos registos  
audiovisuais



### Convenções utilizadas nas transcrições:

Convenção	Significado
EE Joana	Educadora Estagiária Joana
EE Cátia	Educadora Estagiária Cátia
EC	Educadora Cooperante
André	Criança participante no projeto
Rui	Criança participante no projeto
Daniel	Criança participante no projeto
Edmundo	Criança participante no projeto
Luís	Criança participante no projeto
Silvana	Criança participante no projeto
Susana	Criança participante no projeto
Leonel	Criança participante no projeto
Raúl	Criança participante no projeto
CC	Crianças em conjunto
Pausa curta	/
Pausa longa	//
?	Questão
+	Suspensão de frase com entoação ascendente
...	Suspensão de frase com entoação descendente
IND	Inaudível
<i>(texto em itálico)</i>	Indicações Cénicas
(...)	Texto não transcrito
.	Marca de fronteira de frase

## **Sessão I:** “O Ciganito Chico”

**Episódio 1:** Diálogo após a leitura da história e visualização no globo e mapa planisfério da localização dos países de origem do povo cigano

1. EE Joana: *Aqui na nossa escola temos muitos meninos ciganos / não temos? E todos eles / assim como nós merecemos o mesmo respeito. E como vocês sabem / durante muito tempo os ciganos não foram respeitados / pois não?*
2. CC: Não+
3. EE Joana: *Eles sofreram muito.*
4. Rui: *Eu não mato.*
5. EE Joana: *Pois não. Claro que não +*
6. EC: *Porque é que havias de matar?*
7. André: *Porque ele é um cigano.*
8. EC: Não não +
9. EE Joana: *Durante muito tempo os ciganos foram perseguidos. Por isso é que eles andaram de país em país a fugirem / porque as pessoas eram más para os ciganos / por eles terem um modo de vida diferente do nosso. E as pessoas eram muito injustas com eles// Vocês lembram-se de onde vieram os ciganos? De que países?*
10. CC: Não.
11. Raúl: *Eu sei / Eu sei.*
12. Da floresta das casas.
13. EC: Não não / A Joana referiu logo no início.
14. EE Joana: *Eu vou ler outra vez essa parte.*
- (...)
15. CC: Pérsia +
16. EC: Pérsia e Egipto / ouviram?
17. Raúl e André: Pérsia e Egipto.
18. EE Joana: *Vamos ver onde fica o Egipto no globo / Mas para isso queria pedir que fossem buscar o globo.*
19. Raúl: *Eu sei onde está o Egipto+*
20. André: *Eu sei onde está o globo.*
21. Raúl: *O Egipto ...*
22. André: *É muito longe.*



(...)

23. EE Joana: A cultura dos ciganos é diferente da nossa.
24. Edmundo: Eu sou brasileiro.
25. EE Joana: Aqui no globo o que está representado?
26. André: Vários países+
27. EE Joana: Aqui está o mundo inteiro.
28. Ed: Nós estamos aqui no Portugal.
29. André: Eu sei onde é Portugal.
30. EE Joana: Vamos ver onde está Portugal.
30. EE Cátia: Portugal está aqui (*indicando no globo*).
31. EE Joana: E Espanha está aqui (*indicando no globo*)
32. Edmundo: O Brasil?
33. EE Cátia: O Brasil está aqui (*indicando no globo*).
34. André: Os países é mesmo tão perto.
35. EE Joana: Agora vamos ver onde é que é o Egipto / é onde ...
36. André: Moram os ciganos+
37. EE Joana: Agora não moram lá / eles vieram de lá / não foi?
38. André: Já moraram à muito tempo
39. EE Joana: Vamos ver por onde é que eles andaram mais.
40. EE Cátia: Eu acho que andaram na Pérsia.
41. Raúl: Foram para a Pérsia+
42. André: Foram para a Pérsia+
43. EE Joana: Sabiam que o avô do Chico disse também que os ciganos podiam ter vindo da Índia / não só do Egipto / porque ainda não se sabe ao certo se eles vieram só da Índia ou só do Egipto / umas pessoas dizem que eles vieram da Índia / outras dizem que vieram do Egipto / portanto os ciganos vieram de dois países.
44. André: Há ciganos que moram em vários países / há ciganos que moram longe uns dos outros.
45. EE Joana: Exatamente / há ciganos espalhados pelo mundo ...
46. Rui: Olha nós somos iguais separados (*apontando para a Silvana*)
47. EE Joana: Vocês vivem aqui todos em Portugal / não é?
48. Rui: Não.
49. Edmundo: Eu não. Na Léguas.
50. EE Cátia: Mas vocês vivem todos em Portugal.

51. Edmundo: Na Légua +
52. EE Cátia: Na Légua, mas a Légua fica em Portugal.
53. Edmundo: Eu moro no Brasil.
54. Daniel: Eu vivo no meio, a Silvana no meio.
55. EE Joana: Já percebi, o que tu queres dizer é que não vivem exatamente na mesma casa, mas vivem no mesmo país.
56. Silvana: Eu moro na Rua da Presa.
57. Edmundo: Eu também já vivi.
58. EE Joana: Agora vou buscar o planisfério.
- (...)
59. EE Joana: Vamos ver então aqui no mapa onde está o Egipto / Alguém quer vir aqui?
60. CC: Eu / Eu quero +
61. EE Joana: Raúl podes vir aqui // O Egipto e a Índia porque os ciganos vieram de lá / Não foi Raúl?
62. Raúl: *(acenando com a cabeça afirmativamente)*
63. EE Joana: Vamos ver aqui / Vocês sabiam que aqui temos Portugal que é o nosso país *(indicando com o dedo onde se situa Portugal no mapa planisfério)* // Portugal Espanha *(indicando com o dedo onde se situa Espanha)*.
64. Edmundo: E o Brasil?
65. EE Cátia: O Brasil está aqui *(indicando com o dedo onde se situa o Brasil)*
66. Edmundo: É *(batendo palmas)* +
65. EE Joana: Tu para ires para o Brasil tens de atravessar o mar.
66. EE Cátia: Achas que podes ir de carro para o Brasil?
67. Raúl: Não+
68. André: Não tem de ir de barco.
69. Edmundo: De barco ou avião.
70. EE Cátia: De barco ou avião boa / Agora vamos voltar aos ciganos.
71. EE Joana: Então diz-nos lá Raúl que países é que nós temos de ver aqui no mapa?
72. Raúl: Egipto.
73. EE Joana: E mais?
74. CC: E a Índia+

75. EE Joana: E a Índia muito bem / Então o Egito está aqui (*indicando com o dedo onde se situa o Egito no mapa planisfério*) / Estão a ver aqui (*rodeando com o dedo onde se situa o Egito no mapa planisfério*) ...
76. André: Ali é o cor-de-rosa.
77. EE Joana: Esta parte cor-de-rosa exatamente (*rodeando com o dedo o Egito indicado a cor-de-rosa no mapa planisfério*) / E onde é que está a Índia? Vamos ver... A Índia está (*indicando com o dedo onde se situa a Índia no mapa planisfério*).
78. CC: Está aqui.
79. EE Joana: A Índia está aqui a verde (*rodeando com o dedo a Índia indicada a cor verde no mapa planisfério*).
80. Rui: É toda verde.
81. EE Joana: Agora vou pedir ao Raúl que tire uma peça do saco (*apresentando-se um saco com diversas peças ao Raúl*).
82. EE Cátia: Nós vamos marcar o trajeto que o povo cigano fez da Índia e do Egito até chegar aqui a Portugal (*indicando com o dedo no mapa os Países a que se refere*).
83. EE Joana: Vamos ver por onde é que os ciganos andaram.
84. EE Cátia: Porque eles ainda percorreram outros países até chegarem aqui a Portugal.
85. Edmundo: E também o mundo.
86. André: Percorreram o mundo.
87. EE Cátia: Sim também percorrem o mundo.
88. EE Cátia: O Raúl vai colocar uma bola na Índia que é o país de onde se pensa que eles saíram.
89. Raúl: (*marca com a peça disponibilizada a Índia*)
90. Daniel e Raúl: Índia.
91. EE Joana: Pronto podes-te sentar.
92. CC: Eu +
93. EE Joana: Quem pede não vai / Silvana anda.
94. EE Cátia: A Silvana vai marcar no Egito que é outro país de onde os ciganos vieram.
95. Daniel: Eu não venho.
96. Silvana: (*marca com uma peça o Egito*)
97. EE Joana: Que país é este onde a Silvana está a pôr a bola?

98. Rui: Cigano +
99. Raúl: Egípto.
100. EE Joana: Egípto de onde vieram os ciganos / Agora vamos ver por que países passaram mais os ciganos.
101. André: No Portugal.
102. EE Cátia: Até chegarem a Portugal.
103. André: Em França.
104. EE Cátia: Sim também passaram porque passaram pela Europa / A Europa é isto tudo (*rodeando com o dedo os países pertencentes à Europa no planisfério*)
105. EE Joana: Mas há outro país por onde eles passaram antes de chegarem à Europa.
106. André: Em França.
107. EE Cátia: Não / a Pérsia.
108. EE Joana: Vocês lembram-se de ouvir falar na Pérsia?
109. André: Eu nunca ouvi falar.
110. EE Joana: Na história... / A Pérsia está aqui (*indicando com o dedo no mapa planisfério a Pérsia*) que agora é chamada Irão porque já não existe a Pérsia // Já não existe a Pérsia agora é o Irão / Agora vem aqui o Tomé marcar onde está o Irão no mapa.
111. Tomé: (*marca com uma peça o Egípto*)
112. EE Cátia: Rui depois do Irão para onde foram os ciganos?
113. André: Foram para a França.
114. EE Cátia: Para a Europa.
115. EE Joana: Como é que eles entraram em Portugal?
116. CC: Eu+
117. EE Cátia: Diz Edmundo.
118. Edmundo: Depois o Portugal.
119. EE Cátia: Não / antes de entrarem em Portugal onde é que eles foram / o André diz França. Sim eles também passaram por lá porque eles andaram na Europa. Portanto vieram do Irão fizeram este trajeto (*indicando com o dedo no mapa o trajeto percorrido*) chegaram a Espanha e entraram pelo Sul de Portugal.
120. Rui: (*marca o trajeto percorrido no mapa planisfério*)
- 130: IND

131. EE Joana: Eles entraram em Portugal pelo Sul pelo Alentejo. Alguém já foi ao Alentejo? O Alentejo fica perto.
132. Edmundo: Não.
133. CC: Sim +
134. EE Joana: O Alentejo fica perto aqui da Légua?
135. André: Não / fica longe.
136. EE Cátia: André podes vir.
137. André: *(marca no planisfério a entrada pelo Sul de Portugal do povo cigano)*

**Episódio 2-** Apresentação da mascote do projeto Chico e contextualização da atividade das bandeiras

1. Mascote: Vocês ainda se lembram de onde é que eu vim? Eu e o meu povo.  
De que países?
2. André: Eu sei.
3. EC: Da Índia ...
4. Raúl: Da Índia.
5. EE Joana: E tu André? *(solicitando a resposta do André)*
6. EE Cátia: Foi de dois países da Índia e do...
7. EC: Egito.
8. Leonel: Gitano.
9. EE Cátia: Ainda te lembras em que língua se diz *gitano*? / É em português?
10. André: Não.
11. EE Cátia: Então?
12. Miguel: Gitano.
13. André: Não conheço aquela língua.
14. EE Cátia: É em espanhol + / Em Português é que se diz cigano.
15. Tomé: Eu sou português Chico *(falando para a mascote)*.
16. Silvana: Chico+
17. Rui: Chico eu sou cigano.
18. Silvana: Eu também sou cigano+
19. EE Cátia: Cigana.
20. Daniel: Eu sou cigano +

21. EE Cátia: Ele também e a Isabel também (indicando o Leonel e a Isabel) // (mostra a bandeira do povo cigano ao grupo) / Que bandeira é esta?
22. CC: IND
23. EE Cátia: Que cores tem esta bandeira? (referindo-se à bandeira do povo cigano)
24. Miguel: Azul e verde.
25. EE Cátia: Azul ... Verde... E isto aqui no meio?
26. André: É cor-de-laranja+
27. Miguel: Laranja+
28. EE Cátia: Parece mas não é cor-de-laranja é vermelho.
29. Silvana: É cor-de-rosa+
30. Daniel: É vermelho.
31. Miguel: E é uma roda.
32. EE Cátia: É uma roda e é vermelho verde e azul / Sabem o que significa por exemplo o azul? / Porque é que a bandeira tem azul?
33. André: Porquê?
34. EC: Porquê... Pensem. O azul representa o quê?
35. (...)
36. EE Cátia: O que é que acham que a cor azul significa?
37. Rui: Cigano.
38. EC: Não.
39. Silvana: Português.
40. EE Cátia: O azul...
41. Silvana: Cigano.
42. EE Cátia: O azul da bandeira cigana significa liberdade ou seja o cigano é uma pessoa livre // (...) O verde está ligado à natureza o cigano dá importância à natureza aos animais / Vocês não vêem os póneis que andam por aí?
43. EC: E às plantações...
44. EE Cátia: Plantam muitas coisas.
45. Rui: Deixa ver. (referindo-se à bandeira do povo cigano)
46. Catarina: Deixa ver+
47. EE Cátia: Eu vou passar por todos para todos verem / Por fim esta imagem aqui do meio que vocês veem é mesmo uma roda / Porquê?/ Porque os ciganos são pessoas...

48. André: Boas.
49. EE Cátia: São pessoas boas sim.
50. André: Que circulam à volta do mundo.
51. EE Cátia: Boa + Por eles circularem à volta do mundo e muitas vezes é que está aqui uma roda (*mostrando a roda da bandeira do povo cigano*) / Porque eles andam em carroças puxadas por cavalos // Então aqui temos a roda de uma carroça.
52. EE Cátia: (*mostra a bandeira portuguesa*) Quais são as diferenças à primeira vista que vocês vêem?
53. Edmundo: Porque isso é amarelo.
54. EE Cátia: As cores...
55. André: As cores são diferentes.
56. EE Cátia: Quais são as cores aqui?
57. CC: Vermelho+
58. André: Amarelo branco azul verde e vermelho.
59. EE Cátia: E aqui (*indicando a esfera armilar da bandeira portuguesa*) é igual à bandeira do povo cigano?
60. CC: Não +
61. EE Cátia: Não é / Muito bem / O que é que acham que aqui a cor verde significa?
62. Raúl: Livre.
63. CC: livre
- (...)
64. Miguel: E aquela que está vermelha é porque não está livre.
65. EE Cátia: O vermelho significa coragem porque os portugueses são muito corajosos // O verde significa então liberdade esperança e o vermelho coragem e também representa sangue dos portugueses que há muitos muitos anos atrás morreram nas guerras.
66. Tomé: Eu ainda não morri.
67. Miguel: Há portugueses que já morreram na guerra mundial.
68. IND
69. EE Cátia: E para acabar a nossa bandeira portuguesa aqui este símbolo (*indicando a esfera armilar*) a esfera significa as descobertas marítimas...
70. Tomé: Há muitos portugueses que já morreram?

71. EE Cátia: Há / Há muitos portugueses que já morreram...
72. André: Por causa dos ladrões.
73. EE Cátia: E das guerras.
74. Tomé: O meu avô já morreu por causa que ele já era velhinho.
75. EE Cátia: Portanto para finalizar temos a bandeira do povo... (mostrando ao grupo a bandeira do povo cigano)
76. CC: cigano+
77. EE Cátia: E a bandeira... (mostrando ao grupo a bandeira de Portugal) de...
78. André: Portugal.
79. EE Cátia: Portugal / E agora antes de passar isto por cada menino para verem eu tenho uma proposta para vos fazer / Como veem esta bandeira não está pintada pois não? (mostrando a bandeira do povo cigano construída com pequenas bolas de papel crepe).
80. CC: Não+
81. EE Cátia: Isto são...
82. CC: Bolinhas+
83. EE Cátia: Bolinhas de papel que nós colámos / aqui já pintámos (referindo-se à parte central da bandeira, a roda da carroça) porque já era mais difícil fazer com as bolas / Esta (referindo-se à bandeira portuguesa construída com pedaços de papel crepe) tem papel mas já não tem bolas / Ou seja o que eu quero dizer é que há muitas maneiras de nós colorirmos as nossas bandeiras.
84. André: E de fazer bandeiras.
85. EE Cátia: Agora temos ali umas bandeiras e gostávamos que os meninos colorissem como quisessem / Podem pintar ou colar papel / Quem quiser colorir as bandeiras coloca o dedo no ar.
86. Tomé: Eu quero colar.
87. CC: Eu.



### **Sessão III:** “À procura do Chico”

#### **Episódio 1:** Contextualização do jogo “À procura do Chico”.

1. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Olá meus amigos+
2. André: Olá.
3. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Olha tantos meninos aqui...
4. Leonel: É a Joana (ri-se).
5. André: É a Joana (ri-se).
6. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês nem imaginam o que é que me aconteceu...
7. Edmundo: O quê?
8. EE Joana (Caraterizada de avô do Chico): O meu neto desapareceu+
9. EE Cátia: Quem é o neto do senhor?
10. Rui: É a Joana+
11. EE Cátia: Não não / É o senhor.
12. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): O meu neto desapareceu e eu não sei nada dele...
13. Raúl: É o Raúl.
14. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês sabem quem é o meu neto?
15. André: Não.
16. EE Joana (Caraterizada de avô do Chico): É o Chico / O Chico desapareceu e agora nós vamos ter de o encontrar // Eu não sei nada do Chico nada+ //
17. CC: Sim+
18. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Mesmo?
19. CC: Sim+ (espreitam para baixo da mesa procurando pelo Chico)
20. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Mas antes de o encontrarmos vou-vos contar mais um bocadinho da história do nosso povo. Vocês querem ouvir?
21. CC: Sim+
22. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês ainda se lembram qual é a língua que nós falamos?
23. CC: Sim+

24. Daniel: É o cigano.
25. Rui: Eu sou cigano.
26. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Tu também és cigano? Ó meu amigo dá cá um passou-bem (dá um aperto de mão). Ele também (referindo-se ao Daniel). Tu também? (dicionando-se para o Daniel).
27. Daniel: Sim.
28. (...)
29. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Então digam-me lá que língua é que nós os ciganos falamos?
30. (...)
31. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É o Romani já ouviram falar? Ro/ma / ni...
32. Ed: Sim+ Romani.
33. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Repitam lá comigo...
34. Rui: Ouvi na história+
35. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Boa rapaz tu estás atento + / Nós os ciganos falamos o Romani e vocês sabem que nós somos um povo que viajava muito +
36. Rui: Sim+
37. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): muito... andamos por aí por esse mundo fora...
38. Raúl: Eu sei onde é que vocês viajaram +
39. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Por onde é que nós viajámos?
40. Raúl: Por Índia.
41. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Exatamente nós viemos da Índia e do Egipto.
42. Daniel: É dos ciganos.
43. EE Joana: Exatamente e nós somos um povo que viaja muito e a nossa língua como nós viajamos muito sofreu muitas mudanças/ nós fomos adquirindo palavras dos outros povos.
44. (...)
45. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês sabiam que a nossa língua adquiriu palavras novas quando viemos aqui para Portugal e Espanha. Ou seja a nossa língua ficou com mais palavras depois de chegarmos aqui a

Portugal e Espanha. E sabem como é que nós aqui em Portugal somos chamados?

46. CC: Não+

47. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Calés.

48. Edmundo: Eu sou do Brasil.

49. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): És brasileiro e eu sou calé. E o Rui também é calé / o Daniel também é calé e o Leonel também.

50. Edmundo: Eu sou do Brasil.

51. André: Eu sou do Português.

52. (...)

53. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Como vocês já ouviram na história chamam-nos calés porque o nosso tom de pele é mais escuro. E sabem como se chama a língua que nós falamos aqui em Portugal? Romani é a nossa língua principal mas aqui em Portugal nós falamos o caló / chamam-nos calés e falamos o caló. Então que língua é que nós falamos aqui em Portugal?

54. CC: Caló+

55. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Repitam lá comigo caló+

56. CC: Caló+

57. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): o Rui o Daniel e o Leonel também falam caló. Agora que vocês já sabem qual é a língua que nós falamos o caló. Vamos procurar o Chico?

58. CC: Vamos+

## **Episódio 2: Jogo “ À procura do Chico”**

1. Raúl: (encontrou os primeiros cartões com as palavras)

2. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vamos lá ver que palavras são...

3. André: Ouriço.

4. Raúl: Ouriço.

5. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Ouriço-cacheiro em Português (mostrando o cartão com a palavras em Português). Que língua será esta da outra palavra? *Renhón*.

6. Daniel: *Renhón*.

7. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Que língua é?

(...)

8. André: Caló+

9. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Caló+ Muito bem+. Então nós temos aqui dois cartões um com uma palavra em português e outra em...

10. André: Caló.

11. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Em caló. *Renhón* é em caló. Não é a tua língua Daniel?

12. Daniel: *Renhón*.

13. Rui: É para mim? É? (referindo-se aos cartões encontrados)

14. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Agora vocês vão guardar a palavra no saco.

15. Raúl: Eu encontrei (arrumando os cartões no saco).

16. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito bem. Agora vão construir este puzzle para descobrirem onde têm de ir a seguir.

17. André: Eu percebo mesmo de montar. Percebo mesmo. Já tenho puzzles e sei montar tudo.

18. CC: (montam o puzzle)

19. André: Eu sei onde é que é o sítio+

20. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Onde será este sítio?

21. André: Onde nós entrámos.

22. Raúl: À entrada da porta da escola.

23. André: Eu vou em primeiro.

24. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito bem. Então vamos.

25. (...)

26. CC: (procuram as palavras)

27. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): O Leonel achou+

28. André: Boa+.

29. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Venham lá para aqui. Que palavras é que estão aqui? (mostrando os cartões ao grupo)

30. Edmundo: É pai.

31. Rui: Pai.

32. André: Isto é caló (indicando o cartão azul) português (indicando o cartão vermelho).

33. Edmundo: Pai em caló e pai em português.

34. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Homem. Esta palavra é Homem. E sabem como é que se diz Homem em caló? *Berrini*. *Berrini* é um homem mais velho.
35. Daniel: *Berrini*. (rindo).
- (...)
36. Rui: *Berrini*.
37. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É *Berrini* não é? Aqui está a dizer *Berrini* e o que significa *Berrini*?
38. Daniel: *Berrini*.
39. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É Homem?
40. Daniel: Sim.
41. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Então agora vão ter de construir este puzzle.
42. André: Posso construir?
43. Raúl: Vamos montar no chão.
44. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): O que significa *Berrini*?
45. Rui: Homem.
46. André: Homem em caló.
47. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito bem.
48. Raúl: Estás a pôr mal Daniel (referindo-se às peças do *puzzle*)
49. Rui: Agora sou eu.
50. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Olha + O Rui está a conseguir.
51. André: Pois eu percebo de *puzzles*. Eu percebo mesmo.
52. Edmundo: Eu percebo de *puzzles*.
53. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Para onde é que nós temos de ir a seguir meninos?
54. Raúl: Para a casa de banho +
55. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Não me parece acho que não é para a casa de banho.
56. Edmundo: Ao lado da casa de banho.
57. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Ao lado da casa de banho é o quê?
58. André: É para lá para fora?
59. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Não.
60. (...)

61. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Onde é que é isto?
62. Edmundo: É ao pé da casa de banho.
63. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É ao pé da casa de banho? Então vamos lá.
64. CC: (Procurando os cartões e *puzzle*)
65. André: Não encontro nada.
66. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Procurem melhor.
67. Raúl: Encontrei. Pistas+
68. André: (pega nas peças do *puzzle*) Eu já sei+. No ATL+. No ATL há isto.
69. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Então agora digam que palavra será esta? (apresentando os cartões)
70. Raúl: Burro.
71. André: Burro em caló.
72. Edmundo: Em caló+
73. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Qual será a palavra em caló?
74. Edmundo: É a azul.
75. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É a azul? Porque será a azul?
76. Raúl: Porque está aqui escrito caló.
77. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês sabem como se diz burro em caló? *Neslo*.
78. Di: Sim. *Neslo*.
79. Rui: *Neslo*.
80. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Agora podem arrumar...
81. André: Eu sei onde é. Não se preocupem. Eu sei onde é.
82. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É onde?
83. André: No ATL.
84. (...)
85. Edmundo: Conseguimos+ (encontrando os cartões)
86. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Que palavra é que é esta?
87. Edmundo: Cão.
88. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): E sabem como é que se diz cão em caló? Como é que chamam aos cães na vossa língua (questionando as crianças de etnia cigana)?
89. Daniel: Cães.

90. Rui: Cão.
91. Daniel: Perro.
92. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): *Perro+*. Muito bem+. Então esta palavra aqui é *Perro* e esta *Cão*.
93. André: Eu sei onde é a próxima pista.
94. Rui: Lá fora+
95. (...)
96. Rui: Encontrei+ (pegando nos cartões)
97. CC: Mãe.
98. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Sabem como é que se diz mãe em caló?
99. Raúl: Eu sei+
100. Rui: Mai.
101. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Mai ou Dai.
102. Raúl: Eu sei onde é que está. Eu sei onde é que está a segunda pista+
103. Rui: (dá pulos e bate palmas demonstrando alegria)
104. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Agora vamos todos juntos procurar o Chico.
105. Rui: Chico+ (encontra o Chico e corre com ele na mão)
106. CC: Chico+
107. Daniel: (abraça o Chico)
108. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Olha o Chico+. Está aqui uma palavra nova.
109. CC: Amigos+
110. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Está lá perto / outra palavra.
111. Rui: Meninos.
112. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito perto / Crianças. Sabem como se diz crianças em caló?
113. Daniel: Caló.
114. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): *Churumbeles*
115. (...)
116. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Meninos o Chico deixou uma mensagem. Vamos ver o que é que ele diz.
117. (...)

118. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Pois tu não te lembraste que eu queria contar-te a história e vieste para aqui brincar. O Chico está a dizer que viu algumas palavras perdidas e ficou bastante curioso. Vocês encontraram-nas? Sabem em que línguas estão as palavras?
119. André: Em caló.
120. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Encontraram-nas?
121. CC: Sim+
122. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Em que língua estão?
123. CC: Em caló+
124. Edmundo: E português.
125. André: E português.
126. Raúl: Em português.
127. (...)
128. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Vocês têm de dividir as palavras pelas caixas. Que caixa será esta? (mostrando a caixa com a bandeira de Portugal)
129. CC: Portugal.
130. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Que palavras é que vamos pôr aqui?
131. CC: Portugal.
132. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Não.
133. CC: As portuguesas+ (colocam as palavras em português na respetiva caixa e começam a colocar as primeiras palavras em caló na caixa azul)
134. André: Dai é para pôr na bandeira do povo cigano.
135. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Então tens de pôr onde?
136. Raúl: Na azul.
137. André: Do povo cigano.
138. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): E que palavra é esta? (mostrando o cartão azul com a palavra *perro*)
139. Rui: *Perro*.
140. Daniel: *Perro*.
141. André: *Perro*.
142. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Está em que língua?
143. André: Caló+



144. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Muito bem. É em caló.
145. Daniel: (tira a palavra em *Berrini*)
146. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Como é que se diz homem em caló?
147. CC: *Berrini*.
148. Daniel: Um *berrini*.
149. André: *Berrini* é um homem.
150. Leonel: (tira a palavra cão) Perro.
151. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Esta palavra está em português.
152. Edmundo: Porque é cão.
153. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): E como é que vocês sabem?
154. Edmundo: Por causa da cor+
155. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): A cor vermelha está associada à caixa vermelha que tem a bandeira de...
156. CC: Portugal.
157. CC: (continuam a colocar as palavras nas respetivas caixas)
158. Rui: (Pegando no cartão com a palavra *renhón*) *Renhón*+. Esta é *renhón*.
159. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): Que palavra é esta? (dirigindo-se para o Leonel com o cartão que tem a palavra homem)
160. Leonel: Homem.
161. EE Joana (caraterizada de avô do Chico): É em português?
162. Leonel: Sim.

## **Sessão VII:** “O Ciganito Chico leva-nos à feira”

**Episódio 1:** Diálogo entre a Mascote Chico e as crianças, antes do teatro de fantoches se concretizar.

1. Mascote: O que é que vocês já sabem sobre a história do meu povo? Raúl o que tu já sabes sobre a história do meu povo?
2. Raúl: Quando as mulheres perdem os homens/ elas vestem-se todas de preto com um saquinho na cabeça.
3. Mascote: Exatamente / com um lenquinho na cabeça+

(...)

4. Mascote: Mais? O que é que vocês sabem mais? (...) Eu já vos contei muito sobre a minha história/ sobre as tradições / sobre a minha língua / que língua é a minha?
5. Raúl: Caló+
6. André: Do povo cigano.
7. CC: Caló.
8. Mascote: Caló / muito bem +
9. André: E *renhónes*+
10. Mascote: E *renhónes* / que significa *renhónes*?  
(*algumas crianças levantam-se com bastante entusiasmo para responder*)
11. CC: Ouriços+
12. André: E *Perro*+
13. Mascote: *Perro* é o quê?
14. André: Cão.
15. Mascote: Cão / muito bem+
16. André: E *berrini*
17. MC. E *berrini* é o que?
18. André: É pai+
19. Raúl: É homem +

20. Mascote: Muito bem+ Rui diz lá (*o Rui encontrava-se com o dedo no ar à espera para falar*).
21. Rui: E vimos os ciganos a dançar.
22. Mascote: Exatamente / isso faz parte da cultura / das tradições dos ciganos. Nós vimos como é que os ciganos dançavam / e eles dançam tão bem+// eles dançam tão bem meus amigos / nem imaginam.
23. Mascote: E o que é que se lembram mais?/ Olha uma coisa muito importante que vimos aqui... (*diálogo interrompido por uma criança*)
24. Rui: Um cavalo+
25. Mascote: E o que é que nós vimos mais? O que é que vocês sabem mais? Vocês sabem alguma coisa sobre o casamento?
26. Raúl: Sim+

(...)

27. Mascote: Vimos os ciganos a dançar. E como era o casamento deles?
28. Edmundo: Com joias+
29. Silvana: Dançar+
30. Mascote: Dançam muito e mais?
31. Edmundo: Têm muitas joias +

(...)

32. Mascote: Duram quanto tempo?
33. Edmundo: Sete dias.
34. Mascote: Sete dias, muito bem. André o que querias dizer?
35. André: Casamos aqui o Daniel.

(...)

36. Mascote: Houve um dia em que eu andei desaparecido (...) Vocês ainda se lembram quando eu desapareci / quando eu estava a brincar? O que e que vocês fizeram?
37. Edmundo: Pistas.

- 38. André: Uma caça ao Chico+
- 39. Mascote: (...) O que é vocês fizeram?
- 40. Raúl: Montámos os *puzzles* e procuramos pistas.
- 41. Mascote: Vocês gostavam de fazer esse jogo outra vez?
- 42. CC: Sim+

(...)

- 43. Mascote: Então agora vamos ouvir a história / vocês têm que estar muito caladinhos.